

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)
v. 50, n. 3

ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL)
Universidade Federal de São Carlos (UFScar)
Rod. Washington Luís, 235 - Departamento de Letras, sala 43
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>
estudoslinguisticos@gel.org.br

Diretoria do GEL (Gestão UFSCar - 2019-2021)

(Presidente) Luiz Andre Neves de Brito, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

(Vice-Presidenta) Mariana Luz Pessoa de Barros, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

(Secretário) Renato Miguel Basso, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

(Tesoureira) Rosa Yokota, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Editora responsável

Profa. Dra. Mariana Luz Pessoa de Barros, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Comissão editorial

Profa. Dra. Claudia Zavaglia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
(UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Carlos Eduardo Mendes de Moraes, Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Marcelo Módolo, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Oto Araújo Vale, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Luciani Ester Tenani, Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Angela Cecília de Souza Rodrigues, Universidade de São Paulo
(USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Beth Brait, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Conselho editorial

Prof. Dr. Bertrand Daunay, Universidade de Lille, Lille, França

Prof. Dr. Eric Laporte, Université Paris-Est Marne-la-Vallée, Champs-sur-Marne, França

Prof. Dr. Frantome Bezerra Pacheco, Universidade Federal do Amazonas (UFAM),
Manaus, Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Inmaculada Penadés Martínez, Universidad de Alcalá (UAH), Madrid, Espanha

Profa. Dra. Julia Sevilla Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanha

Profa. Dra. Lou-Ann Kleppa, Universidade Federal de Rondônia (UNIR),
Porto Velho, Rondônia, Brasil

Profa. Dra. Luisa A. Messina Fajardo, Università di Roma Tre, Roma, Itália

Prof. Dr. Marcos Lopes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, Universidade de Brasília
(UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

Profa. Dra. Renira Rampazzo Gambarato, Jönköping University, Jönköping, Sweden

Prof. Dr. Roberto Francavilla, Università degli Studi di Genova, Genova, Itália

Prof. Dr. Ronaldo Lima Junior, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Profa. Dra. Sabela Fernández-Silva, Universidad Católica de Valparaíso
(UCV), Valparaíso, Chile

Prof. Dr. Salvio Martín Menéndez, Universidad de Buenos Aires
(UBA), Buenos Aires, Argentina

Prof. Dr. Sirio Possenti, Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Tânia Romero, Universidade Federal de Lavras
(UFLa), Lavras, Minas Gerais, Brasil

Prof. Dr. Tony Berber Sardinha, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Auxiliar editorial

Milton Bortoleto, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Revisão, normatização, projeto gráfico e diagramação

Letraria | www.lettraria.net

Catálogo na Publicação elaborada por

Gildenir Carolino Santos (CRB-8ª/5447)

Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978). – v.1, n.1 (1978-). – São José do Rio Preto, SP: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2002-1 recurso digital : il.

Periodicidade quadrimestral desde volume 36, 2007 (atual).

Periodicidade anual até volume 35, 2006.

Periodicidade semestral até volume 29, 2000.

ISSN 1413-0939 (impresso).

Publicada no formato impresso até volume 29, 2000.

Publicada no formato em CD-ROM dos volumes 30 ao 35 (2001 a 2006).

Disponível online a partir do volume 36, 2007.

Título abreviado: Est. Ling.

Preservada digitalmente no LOCKSS.

Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos>

1. Estudos linguísticos – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos. I. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

20-017

CDD: 410.05

CDU: 81 (05)

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	937
Mariana Luz Pessoa de Barros	
<i>Nominata de pareceristas</i>	939
<i>A pipa sem varetas no estado de São Paulo: variação diatópica</i>	956
Beatriz Aparecida Alencar	
<i>Representações discursivas sobre abandono afetivo e abuso sexual na infância em relatos de alunas da Educação de Jovens e Adultos</i>	976
Schneider Pereira Caixeta	
<i>A síncope no latim vulgar e no português</i>	995
Antonio Carlos Silva de Carvalho Marcelo Módolo	
<i>Fraseotermos de língua espanhola na denominação da avifauna do Pantanal Sul-mato-grossense: um estudo com base em materiais ornitológicos</i>	1009
Thierry Delmond Elizabete Aparecida Marques	
<i>Operações enunciativas e predicativas: análise de marcas linguísticas na produção textual por alunos do Ensino Fundamental II</i>	1032
Leonildes Pessoa Facundes Marlene Aparecida Viscardi Mantovani	
<i>Pandemia e neologia em manchetes jornalísticas: criatividade lexical em foco</i>	1047
Aderlande Pereira Ferraz Geraldo José Rodrigues Liska	
<i>A telecolaboração como contexto para a formação de professores</i>	1064
Daniela Nogueira de Moraes Garcia	

<i>O alinhamento entre os níveis da Gramática Discursivo-Funcional em orações introduzidas por pero no espanhol</i>	1083
Talita Storti Garcia Carolina da Costa Pedro	
<i>Metadiscurso e escrita acadêmica: o papel dos recursos interacionais na construção do discurso das disciplinas de Ciências Políticas e Linguística</i>	1099
Beatriz Gil	
<i>A proposta de produção escrita de gêneros literários nos livros didáticos: a estabilidade diante da dinamicidade da linguagem</i>	1118
Marina Totina de Almeida Lara	
<i>Neuroeducação e dificuldades de leitura e escrita: análise à luz da Neurolinguística Discursiva</i>	1136
Isabella de Cássia Netto Moutinho Maria Irma Hadler Coudry	
<i>O /r/ retroflexo no Português caipira como resultado de “interferência” da Língua Geral de São Paulo – uma homenagem à obra de Amadeu Amaral</i>	1159
Marcia Santos Duarte de Oliveira Maria de Lurdes Zanoli	
<i>Investigating telecollaborative genres: analysis of teletandem oral sessions communicative purpose through learners’ diaries</i>	1173
Laura Rampazzo	
<i>Aprendizagem do francês língua estrangeira e integração social na França: um vínculo questionável</i>	1190
Nina Rioult	
<i>Concordância verbal na variedade urbana do Rio de Janeiro: um estudo sobre a face fonética do morfema verbal de P6</i>	1207
Jéssica Rocha	
<i>Norma e poder no ensino de língua portuguesa: crítica ao reducionismo determinista</i>	1225
Elizabeth Gonçalves Lima Rocha	

<i>De usos no presente aos usos no passado: a coleta de frases como técnica de leitura e de escrita</i>	1238
Pâmela Rosin Luzmara Curcino	
<i>A construção da escrita acadêmica colaborativa estudantil em conversas digitalizadas</i>	1261
Eliana Maria Severino Donaio Ruiz	
<i>A pronúncia variável de /t, d/ diante de [i] na fala de migrantes sergipanos em São Paulo</i>	1283
Amanda de Lima Santana	
<i>Mecanismos enunciativos: entre a entrevista e a biografia</i>	1305
Lidiany Pereira dos Santos Marília Blundi Onofre	
<i>O booktrailer como estratégia de divulgação: o caso da obra de Hilda Hilst</i>	1321
Matheus Nogueira Schwartzmann Gustavo Henrique Rodrigues de Castro	
<i>Arquivo, corpos difusos e espaços heterotópicos nas tiras da Laerte</i>	1338
Gilson Costa da Silva	
<i>As evidencialidades de raciocínio e sua combinação com tempo e modo no português brasileiro</i>	1357
Vítor Henrique Santos da Silva	

Apresentação

Este terceiro e último número do volume 50 da revista *Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978)* encerra a publicação de artigos oriundos das comunicações e dos cursos realizados na I Escola de Estudos Linguísticos do GEL – Eling (2020), bem como de pesquisas de associados submetidas ao periódico em resposta à chamada de 2020. A relação com a I Eling certamente confere a esses três números publicados em 2021 um papel destacado nos 52 anos de história do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, o GEL, e nos 43 anos da revista. Isso porque, além de ter sido a primeira escola do GEL, a I Eling também teve a peculiaridade de ser o primeiro grande evento da associação realizado de forma inteiramente remota, o que se deu em decorrência da grave crise sanitária e política pela qual passamos no Brasil. Assim, além do papel importante que cumprem em relação à produção e à circulação de conhecimento no momento atual, os trabalhos aqui reunidos também podem ser vistos como um mosaico de registros – a ser recuperado no futuro – da pesquisa em ciências da linguagem realizada no Brasil no momento da pandemia de Covid-19 e apesar do governo claramente contrário às ciências, à diversidade, à vida.

Dispostos em ordem alfabética pelo último sobrenome do autor (ou do primeiro autor) no corpo da revista, os 23 artigos que compõem esta edição mais uma vez mostram a força e a pluralidade da produção brasileira no âmbito dos estudos linguísticos. Há 9 trabalhos que se dedicam à reflexão sobre ensino e aprendizagem de línguas sob diferentes perspectivas, examinando aspectos como: o papel da tecnologia digital e dos gêneros colaborativos para o ensino; a aprendizagem de língua no contexto da imigração; as relações entre norma e poder; a formação de professores por meio da telecolaboração; desafios e propostas ligadas ao letramento acadêmico; as questões enunciativas em produções de alunos do Ensino Fundamental II; as propostas de escrita de gêneros literários em materiais didáticos.

Outros 6 trabalhos investigam a variação e a mudança linguística. Com fundamentação teórico-metodológica diversificada, elegem como objeto de estudo: a concordância verbal na variedade urbana do Rio de Janeiro; as denominações para um brinquedo infantil; a “interferência” da Língua Geral de São Paulo na variedade de português do interior paulista; a neologia no contexto pandêmico; o fenômeno da síncope no latim vulgar e no português; os usos de /t, d/ na fala de migrantes sergipanos residentes em São Paulo. Os demais textos abarcam teorias e temas variados, como as práticas de circulação de uma obra na perspectiva semiótica; a combinação das evidencialidades de raciocínio com o tempo e o modo no português brasileiro, a partir da gramática discursivo-funcional; as representações discursivas do abandono afetivo e do abuso sexual em produções de alunas da Educação de Jovens e Adultos; a técnica de escrita de seleção, destacamento, coleção e emprego de um fragmento de texto à luz da Análise do Discurso e da História



Cultural da leitura; o corpo de um ponto de vista discursivo em tirinhas da Laerte; os fraseotermos da língua espanhola usados para denominar a avifauna do Pantanal Sul-mato-grossense; o uso do *pero* no espanhol, segundo a gramática discursivo-funcional; a visão da Neurociência sobre a dislexia, examinada com base na Neurolinguística Discursiva.

A edição e publicação deste novo número é resultado de esforço e trabalho coletivo. Assim, agradecemos imensamente aos autores, aos pareceristas, aos membros da secretaria e da diretoria do GEL, da gestão anterior (2019-2021) e atual (2021-2023), aos membros da Comissão Editorial, ao Milton Bortoleto, auxiliar editorial da revista, e à Editora Letraria.

Desejamos uma excelente leitura e que os trabalhos aqui apresentados possam contribuir para o fortalecimento do debate qualificado a respeito das línguas e das linguagens. A ciência resiste!

Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, dezembro de 2021

Mariana Luz Pessoa de Barros
Editora-responsável

Nominata de pareceristas

Adail Ubirajara Sobral

Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Adelaide Augusta Pereira Oliveira

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

Adelma Lucia de Oliveira Silva Araújo

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil

Adilson Ventura da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bahia, Brasil

Adriana Zavaglia

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Adriana Marcon

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Adriana Fischer

Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil

Agnes dos Santos Scaramuzzi-Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Alba Verôna Brito Gibrail

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Alessandro Jocelito Beccari

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Alexandra Feldekircher Müller

Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

Alexandre Marcelo Bueno

Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo, São Paulo, Brasil

Alice Vieira

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Aline Ponciano dos Santos Silvestre

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Aline Suelen Santos

Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil

Amanda Scherer

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil

Amanda Muniz da Silva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Amanda Cristina Martins Raiz

Centro Universitário Claretiano, São Paulo, São Paulo, Brasil

Ana Carolina Freitas Gentil Almeida Cangemi

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Ana Carolina Sperança Criscuolo

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, São Paulo, Brasil

Ana Claudia de Ataíde Almeida Mota

Universidade Tiradentes, Aracaju, Sergipe Brasil

Ana Josefina Ferrari

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Caiobá, Paraná, Brasil

Ana Livia Agostinho

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Ana Luisa Varani Leal

Universidade de Macau (UM), Macau, China

Ana Maria Simão Saldanha

Université Stendhal, Grenoble, França

Ana Maria Ibaños

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Ana Paula Machado Goyano Mac-Kay

Santa Casa de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Ana Raquel Motta

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

André Luis Antonelli

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

André Stefferson Martins Stahlhauer

University of Jena, Jena, Alemanha

Andressa Cristinne Arrelias Costa

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Angel H. Corbera Mori

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Angela Rita Christofolo de Mello

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Anna Flora Brunelli

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Antón Castro Míguez

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Antonietta Buriti de Souza Hosokawa

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mamanguape, Paraíba, Brasil

Antonio Pessotti

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Antonio Almir Silva Gomes

Universidade Federal do Amapá (UFAP), Amapá, Brasil

Aparecida Negri Isquerdo

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Arnaldo Franco Jr.

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Aroldo Leal de Andrade

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Assunção Aparecida Laia Cristóvão

Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

Ataliba Teixeira de Castilho

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Atílio Butturi Junior

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Beatriz Curti-Contessoto

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Beatriz Protti Christino

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Benivaldo José de Araújo Júnior

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Bruno Cavalcanti Lima

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Bruno Oliveira Maroneze

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Camila Höfling

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Carlos Eduardo Mendes de Moraes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Carolina Queiroz Andrade

UniProjeção, Brasília, Brasil

Carolina Lindenberg Lemos

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Cássio Florêncio Rubio

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Cecilia Maria Aldigueri Goulart

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Cezar Alexandre Neri Santos

Universidade de Alagoas (UFAL), Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil

Cibele Naidhig Souza

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil

Claudia Mendes Campos

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Claudia Graziano Paes de Barros

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso, Brasil

Claudio Aquati

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Claudio Marcio do Carmo

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil

Danielly Vieira Inô Espíndula

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil

Dantielli Assumpção Garcia

Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, Paraná, Brasil

Dilson Ferreira Cruz Júnior

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Diva Cleide Calles

Faculdade Sumaré, São Paulo, São Paulo, Brasil

Elaine Cristina de Oliveira

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

Eliane Santos Leite da Silva

Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), Governador Mangabeira, Bahia, Brasil

Eliane Soares de Lima

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Elisa Battisti

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil

Elizabete Aparecida Marques

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Emerson de Pietri

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Erica L. A. Lima

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Érika de Moraes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil

Exedito Eloísio Ximenes

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil

Fabio Akcelrud Durão

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Fabricio Paiva Mota

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil

Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, Brasil

Fernanda Moraes D’Olivo

Fundação Técnico-Educacional Souza Marques, Cascadura, Rio de Janeiro, Brasil

Filipe Mantovani Ferreira

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Salto, São Paulo, Brasil

Flavia Bezera de Menezes Hirata-Vale

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Francisco Iací do Nascimento

Secretaria Estadual da Educação, Palhano, Ceará, Brasil

Francisco José Quaresma de Figueiredo

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

Gabriela Oliveira-Codinhoto

Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil

Geraldo Tadeu Souza

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Geraldo Vicente Martins

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Giovanna G. Benedetto Flores

Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Palhoça, Santa Catarina, Brasil

Gisela Sequini Favaro

Sem filiação institucional

Gisele Cassia de Sousa

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Gladis Massini-Cagliari

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Graziela Pigatto Bohn

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos, São Paulo, Brasil

Graziele Altino Frangiotti

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Grenissa Bonvino Stafuzza

Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão, Goiás, Brasil

Guilherme Fromm

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Gustavo Nishida

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR), Paraná, Brasil

Hadinei Ribeiro Batista

Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Divinópolis, Minas Gerais, Brasil

Hélcio Batista Pereira

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Helena Nagamine Brandão

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Ieda Maria Alves

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Indaiá de Santana Bassani

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Ismael Ferreira Rosa

Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão, Goiás, Brasil

Ivonaldo Leidson Barbosa Lima

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

Jackson Wilke da Cruz Souza

Universidade Federal de Alfenas (Unifal), Alfenas, Minas Gerais, Brasil

Janderson Lemos de Souza

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Jane Marian

Centro Universitário do Paraná (FAE), Curitiba, Paraná, Brasil

Jo A-mi

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB),
Redenção, Ceará, Brasil

João Carlos Tavares da Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

João Marcos Mateus Kogawa

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

John Milton

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

José Borges Neto

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

José Augusto de Oliveira Pires

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

José Cezinaldo Rocha Bessa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do
Norte, Brasil

José Edicarlos de Aquino

Universidade Federal do Tocantins (UFT), Porto Nacional, Tocantins, Brasil

Jossemar de Matos Theisen

Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Juliana Simões Fonte

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Juliano Desiderato Antonio

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Jussara Abraçado

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

Kelcilene Grácia-Rodrigues

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

Lauro José Siqueira Baldini

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Leonardo Marcotulio

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Leonel Figueiredo de Alencar

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Letícia Jovelina Storto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, São Paulo, Brasil

Lígia Negri

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Liliane Santos

Université de Lille (CNRS), Lille, França

Liliane Lemos Santana Barreiros

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil

Livia Oushiro

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Lou-Ann Kleppa

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil

Luana Lopes Amaral

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Luanda Alvariza Gomes Ney

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Lucas Takeo Shimoda

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Lucas Vinício de Carvalho Maciel

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Lucia Rottava

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Lúcia Regiane Lopes-Damasio

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Luciana Carmona Garcia Manzano

Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

Luciane Leipnitz

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

Luciane de Paula

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Lucimara Alves da Conceição Costa

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Luís Henrique Serra

Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil

Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho

Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil

Manoel Francisco Guaranha

Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC), São Paulo, São Paulo, Brasil

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Marcelo Módolo

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Marcia Veirano Pinto

Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), São Paulo, Brasil

Marcia Sipavicius Seide

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNOESTE), Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil

Márcia Monteiro Carvalho

Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba, Pará, Brasil

Márcia Cristina do Carmo

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Márcia de Souza Luz Freitas

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá, Minas Gerais, Brasil

Márcio Sales Santiago

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Currais Novos, Rio Grande do Norte, Brasil

Marcos Luiz Wiedemer

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Rogério Martins Costas

Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP), Mauá, São Paulo, Brasil

Maria Beatriz Nascimento Decat

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Maria Carlota Amaral Paixão Rosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Maria Cristina Parreira da Silva

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Maria de Fatima de Almeida Baia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

Maria Ester Vieira de Sousa

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

Maria Irma Hadler Coudry

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Maria Sílvia Betti

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Marian Oliveira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

Mariangela Rios de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Marília Blundi Onofre

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Marilurdes Cruz Borges

Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

Marisol B. C. Mello

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Marize Mattos Dall-Aglio Hattner

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Marluza da Rosa

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil

Michel Gustavo Fontes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

Moisés Olímpio Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Monica Panigassi Vicentini

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Monica Filomena Caron

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, São Paulo, Brasil

Nathalia Reis Fernandes

Sem filiação institucional

Nelson Barros da Costa

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Odair José Silva dos Santos

Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Santana do Ipanema, Alagoas, Brasil

Odair Luiz Nadin da Silva

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Olga Ferreira Coelho Sansone

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Pâmela Teixeira Ribeiro

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá, Minas Gerais, Brasil

Paolo Demuru

Universidade Paulista (UNIP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Patrícia Verônica Moreira

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Paula Tavares Pinto

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Paulo Ramos

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Paulo Jeferson Pilar Araújo

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil.

Paulo Roberto Gonçalves Segundo

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Priscila Marques Tonelli

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Queila Barbosa Lopes

Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil

Rafael Gustavo Rigolon

Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, Brasil

Raquel Salek Fiad

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Raquel Meister Ko Freitag

Universidade Federal do Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

Rauer Ribeiro Rodrigues

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil

Renan Salmistraro

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Renata Ferreira Costa

Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

Renata Coelho Marchezan

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Ricardo Celestino

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, São Paulo, Brasil

Ricardo Nogueira de Castro Monteiro

Sem filiação institucional

Roberto Gomes Camacho

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Roberto de Freitas Jr.

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Roberto Leiser Baronas

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Ronaldo Lima Jr.

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Ronaldo de Oliveira Batista

Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo, São Paulo, Brasil

Rosa Yokota

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Rosineide de Melo

Sem filiação institucional

Ruth de Oliveira

University of Cape Town, Cape Town, África do Sul

Sabrina de Cássia Martins

Sem filiação institucional

Sandoval Nonato Gomes-Santos

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Sandra Aparecida Ferreira

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Sandra Denise Gasparini Bastos

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo

Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

Sebastião Elias Milani

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

Selma Ferreira de Oliveira Ribeiro

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil

Shirlei Marly Alves

Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina, Piauí, Brasil

Shirley Freitas

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

Shirley Eliany Rocha Mattos

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, Brasil

Simone de Campos Reis

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

Sonia Maria Lazzarini Cyrino

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Susanna Busato

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Susiele Machry da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTPR), Pato Branco, Paraná, Brasil

Suzana Ferreira Paulino

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, Pernambuco, Brasil

Suzi Marques Spatti Cavalari

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, São Paulo, Brasil

Taisa Peres de Oliveira

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

Talita Serpa

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, São Paulo, Brasil

Talita Storti Garcia

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Tatiana Keller

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

Thiago Jorge Ferreira Santos

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Valdemir Miotello

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil



Valéria Faria Cardoso-Carvalho

Universidade do Estado de Mato Grosso (UEMT), Mato Grosso, Brasil

Vânia Lisbôa da Silveira Guedes

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Vanice Oliveira Sargentini

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Vera Lucia Abriata

Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

Victoria Wilson da Costa Coelho

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil

Violeta Virginia Rodrigues

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Vivian Orsi

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Waldemar Ferreira Netto

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

A pipa sem varetas no estado de São Paulo: variação diatópica

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.3031>

Beatriz Aparecida Alencar¹

Resumo

Os jogos e as diversões são elementos presentes nas diferentes culturas e o modo de nomear esses objetos acabam por refletir a relação entre o homem, o brinquedo e a sociedade. Desse modo, este estudo examina as denominações cartografadas para a pipa sem varetas na tese *O Léxico de Brinquedos e Brincadeiras infantis no estado de São Paulo* (ALENCAR, 2018), com vistas a delimitar geograficamente os registros de *capucheta*, denominação mais produtiva, buscando comprovar sua presença como uma marca paulista no léxico dos brinquedos. Com esse propósito, se discutem as denominações obtidas para esse brinquedo em comparação com outros trabalhos. A tese base para o estudo foi produzida a partir de dados do Projeto ALiB e contou com uma rede de 47 localidades nos estados de SP, PR, MG, MS, RJ totalizando na análise de 188 inquéritos. O estudo pautou-se em pressupostos da Dialetologia, da Lexicologia e da Etnolinguística.

Palavras-chave: Dialetologia; São Paulo; Projeto ALiB; jogos e diversões infantis; capucheta.

¹ Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; beatriz.alencar@ifms.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-3559-6559>

El cometa sin varetas en el estado de São Paulo: variación diatópica

Resumen

Los juguetes y diversiones infantiles son elementos presentes en la sociedad y la forma de nombrar los objetos acaba por reflejar la relación entre hombre, juguete y cultura. Así, este estudio busca analizar las denominaciones cartografiadas para cometa sin vareta en la tesis *O Léxico de Brinquedos e Brincadeiras infantis no estado de São Paulo* (ALENCAR, 2018), buscando delimitar geográficamente los registros de *capucheta*, nombre más productivo, con el objetivo de comprobar su presencia como una palabra específica del léxico de los juguetes. Con ese propósito, también se discuten los nombres obtenidos para el juguete en comparación con otros trabajos dialectales. La tesis fue producida a partir de datos del Proyecto ALiB y contó con una red de puntos de 47 localidades en los estados de SP, PR, MG, MS, RJ totalizando en el análisis de 188 entrevistas. El estudio está basado en estudios de la Dialectología, Lexicología y Etnolingüística.

Palabras-clave: Dialectología; São Paulo; juguetes y diversiones infantiles; columpio; Proyecto ALiB.

Introdução: apresentação do objeto e área de estudo

Os brinquedos e as diversões infantis são elementos de uma cultura que marcam diferentes gerações e povos, deixando suas contribuições no decorrer dos tempos. Para alguns indivíduos, os brinquedos podem ser vistos como meros objetos, porém para outros, como salientado por Benjamin (2009, p. 12), pode ser um instrumento que faz parte das memórias afetivas e que traz várias lembranças: “[...] Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos”.

A reflexão de Benjamin (2009) nos remete ao modo como a mente humana pode significar o valor do brincar, que vai além das subjetividades, perpassa gerações e pode deixar vestígios na cultura de uma sociedade. Essas marcas podem atingir diferentes segmentos, entre eles, o repertório próprio de um povo e, conseqüentemente, os modos de falar e de nomear os objetos a sua volta, pois, “[...] o léxico de uma língua constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo” (BIDERMAN, 1998, p. 91).

Haja vista a importância do léxico na história dos povos em diferentes épocas e a relevância dos entretenimentos infantis como representativo das particularidades lexicais da cultura de uma determinada população, este estudo busca contribuir para a descrição do vocabulário dos jogos e diversões infantis no estado de São Paulo, com vistas a permitir maior conhecimento sobre essa área semântica na região assinalada.

Para tanto, este trabalho analisará as denominações cartografadas na tese *O Léxico de Brinquedos e Brincadeiras infantis no estado de São Paulo*² (ALENCAR, 2018) no que se refere às denominações para a “pipa” (sem varetas)³, nas 47 localidades que constituem a rede de pontos da pesquisa. Esses dados são de natureza dialetal e, ao examiná-los, intenta-se realizar [...] “uma investigação de cunho horizontal, ou seja, busca-se uma fotografia da realidade nos espaços geográficos considerados” (CARDOSO, 2010, p. 12). Portanto, a análise proposta se debruçará, prioritariamente, na discussão dos dados diatópicos no que se refere à questão analisada.

Este estudo tem como intuito discutir as quatro variantes cartografadas na área selecionada pela tese, buscando identificar se a denominação mais produtiva no estado investigado, *capucheta*, é um modo próprio dos paulistas para nomear a pipa sem varetas. Com este propósito, também será verificado se a ocorrência dessa unidade lexical atinge territórios que vão além das fronteiras geográficas do estado de São Paulo. Nesse sentido, contribuirão para esta análise os estudos que também examinaram os dados coletados pelo Projeto ALiB sobre os entretenimentos infantis em regiões imediatas ao território paulista⁴, são eles: a dissertação de mestrado *Brincando pelos caminhos do falar fluminense* (SANTOS, 2016) e a monografia de especialização *Registrando o léxico dos brinquedos e brincadeiras infantis em Minas Gerais* (D’ANUNCIACÃO, 2016). Ainda buscando verificar as delimitações geográficas do uso de *capucheta*, pretende-se consultar outros trabalhos produzidos sobre o léxico dos Jogos e Diversões Infantis com dados do projeto nacional que recobrem outras regiões do Brasil (RIBEIRO, 2012; PORTILHO, 2013; SANTOS, 2018). Como fruto, esta discussão busca proporcionar a apuração e/ou confirmação de uma possível isoléxica no estado de São Paulo ou para além das fronteiras com as ocorrências de *capucheta* e analisar possíveis motivações para as respostas indicadas no estudo. Como pressupostos teóricos, o estudo baseia-se em fundamentos da Dialetologia (CARDOSO, 2010); da Lexicologia (BIDERMAN, 1998) e da Etnolinguística (SAPIR, 1969).

Quanto aos dados que serão utilizados como base deste estudo, cabe informar que a tese de Doutorado *O Léxico de Brinquedos e Brincadeiras infantis no estado de São Paulo* (ALENCAR, 2018) foi produzida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da professora Dra. Aparecida Negri Isquierdo. O trabalho acadêmico foi produzido a partir de dados coletados no interior

2 O trabalho é um recorte da tese da autora.

3 A tese foi produzida a partir dos dados coletados pelo Projeto Atlas Linguístico do Brasil. Neste particular, foram analisados os resultados apontados por Alencar (2018) como resposta para a pergunta 159 do Questionário Semântico-Lexical do Projeto ALiB: “Como se chama um brinquedo parecido com a pipa, também feito de papel, mas sem varetas, que se empina ao vento pode meio de uma linha?” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 34).

4 Em todos os trabalhos citados, foram verificados os dados cartografados e/ou analisados para a pergunta 159/QSL/ALiB.

de São Paulo, pela equipe do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) entre os anos de 2001 e 2008⁵. Portanto, para a seleção dos informantes seguem-se as características preconizadas pelo projeto nacional:⁶ i) sexo: masculino e feminino; ii) faixas etárias I: 18-30 anos e II: 50-65 anos e; iii) escolaridade: fundamental incompleto. Dessa maneira, o *corpus* foi constituído pelas respostas fornecidas por 188 entrevistados, de ambos os sexos, de duas faixas etárias, com ensino fundamental incompleto e computando o número de quatro por localidade.

Quanto às localidades investigadas, foram considerados os 37 pontos de inquéritos do interior do estado de São Paulo e acrescidas 10 localidades denominadas de área de controle. Essa nomenclatura é utilizada em Ribeiro (2012) e, no estudo analisado, busca controlar as respostas fornecidas pelos informantes nos pontos ALiB situados próximos às imediações do estado de São Paulo. Sendo assim, foram incluídos: um ponto de inquérito do estado de Mato Grosso do Sul, quatro de Minas Gerais, três do Paraná e duas do Rio de Janeiro.

Quanto ao objeto analisado, a *capucheta*, segundo o *site* Mapa do Brincar (2018), pode ser classificado na categoria da pipa. Porém, diferente da pipa convencional, ela é produzida de forma bastante simples e, muitas vezes, com uma folha de papel. Entre suas principais características, destaca-se o fato de que o brinquedo não atinge muita altura durante seus breves voos.

Na sequência, discutem-se as denominações obtidas para “um brinquedo parecido com a pipa, também feito de papel, mas sem varetas, que se empina ao vento por meio de uma linha?”⁷ no estado de São Paulo.

Pipa sem varetas: produtividade das variantes cartografadas/dados analisados

A pergunta analisada no território paulista foi bastante produtiva com um quantitativo de 187 ocorrências. Tendo em vista o alto número de respostas, as denominações foram agrupadas considerando as características similares em termos fonéticos e morfológicos. Como resultado, 13 variantes lexicais foram apresentadas: *capucheta*, *pipa*, *papagaio*, *cartola*, *maranhão*, *balão*, *aviãozinho*, *arraia*, *papa-vento*, *cuíca*, *jereco*, *rabiola*, *sapim*. Dentre elas, *capucheta* foi a resposta mais produtiva para nomear o brinquedo em questão no estado de São Paulo. No Quadro 1, a seguir, apresentam-se as variantes lexicais e respectivos agrupamentos.

5 Na área de controle, os inquéritos variam entre os anos de 2002 e 2013.

6 Para mais informações sobre metodologia do trabalho, sugere-se a consulta em: <https://alib.ufba.br/content/transcritores> e <https://alib.ufba.br/content/rede-de-pontos>.

7 O texto da pergunta refere-se à questão 159 do questionário semântico-lexical do Projeto ALiB.

Quadro 1. Agrupamentos de variantes lexicais para “um brinquedo parecido com a pipa, também feito de papel, mas sem varetas, que se empina ao vento por meio de uma linha”

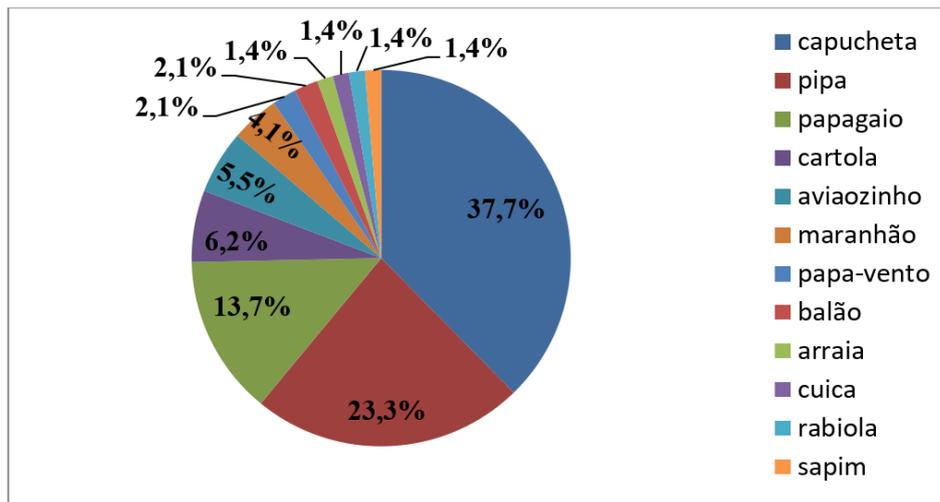
Variações lexicais	Itens agrupados
<i>Capucheta</i>	Cabucheta, cacheta, cachetinha, cachuleta, capuche, capucheta, capuchetinha, capuchieta, capuchinha, capucho, cartucheta, catuchepa, catuchera, encapucheta,
<i>Pipa</i>	Pipa, pipinha
<i>Papagaio</i>	Papagaio, papagai
<i>Cartola</i>	Cartola, cartolinha
<i>Maranhão</i>	Maranhão
<i>Balão</i>	Balão, balãozinho
<i>Aviãozinho</i>	Aviãozinho
<i>Arraia</i>	Arraia, raia
<i>Papa-vento</i>	Papa-vento, cata-vento
<i>Cuíca</i>	Cuíca
<i>Jereco</i>	Jereco
<i>Rabiola</i>	Rabiola
<i>Sapim</i>	Sapim
<i>Outras denominações com ocorrências únicas</i>	Peixinha, gamelão, prancheta

Fonte: Alencar (2018, p. 438)⁸

No quadro 1, ainda foram registradas três denominações indicadas como ocorrências únicas (*peixinha*, *gamelão*, *prancheta*). Com base na produtividade da pergunta, foram produzidos quadros e cartas no trabalho em estudo. Veja o gráfico 1 que indica a produtividade das denominações para *capucheta* no estado de São Paulo.

⁸ Cabe salientar que a reprodução de alguns quadros e gráficos são de Alencar (2018), por sua vez, a autora informa que esses materiais foram produzidos com base nos dados do Projeto ALiB.

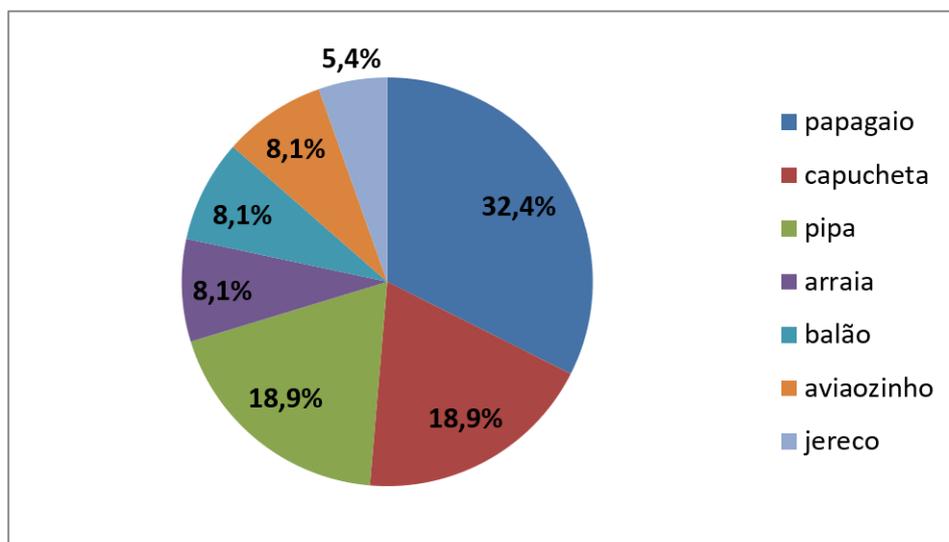
Gráfico 1. Produtividade da denominação *capucheta* no estado de São Paulo



Fonte: Alencar (2018, p. 439)

No gráfico 1, nota-se a superioridade de *capucheta* como designativo para pipa sem varetas, seguida das denominações *pipa* (23,3%) e *papagaio* (13,7%). Por sua vez, ao verificar os pontos de inquéritos limítrofes ao estado de São Paulo, *capucheta* continua sendo produtiva, porém com menor percentual de registro, conforme pode ser visto no gráfico 2:

Gráfico 2. Produtividade da denominação *capucheta* na área de controle



Fonte: Alencar (2018, p. 441)

O gráfico 2 indica que a unidade lexical *papagaio* figura como denominação mais produtiva na área de controle, sendo seguida por *capucheta* e *pipa*, que registram mesmo percentual de ocorrências (18,9%). No que tange à produtividade da pergunta, Alencar (2018) ainda produz duas cartas linguísticas indicadas como 11a (Denominações para *capucheta* no estado de São Paulo) e 11b (Denominações para *capucheta* na área de controle). Ao observar as cartas, é possível produzir o quadro 2, que informa as ocorrências das denominações cartografadas nos estados que compõem a região investigada no estudo.

Quadro 2. Respostas cartografadas no estado de São Paulo e áreas de controle

Item lexical	São Paulo	Área de controle			
	Interior	MS	MG	PR	RJ
<i>Capucheta</i>	X		X	X	
<i>Pipa</i>	X	X	X	X	
<i>Papagaio</i>	X		X	X	X
<i>Aviãozinho</i>	X				
Arraia					X

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o quadro 2, é possível afirmar que *capucheta* ocorre no estado de São Paulo e também em pontos de inquéritos de dois estados vizinhos. Quanto à área de controle, em Mato Grosso do Sul, a unidade lexical *pipa* é registrada como única denominação fornecida como resposta; em Minas Gerais, *pipa* ocorre junto com *papagaio* e *capucheta*. No Paraná, predomina o uso da denominação *pipa* seguida por *papagaio*. Segundo Alencar (2018, p. 380), na área de controle, [...] “há manutenção das três denominações mais produtivas, porém de formas distintas, pois papagaio ocupa a primeira posição em termos de número de ocorrências”.

Após o exame da produtividade das denominações para a “pipa sem varetas” nas localidades investigadas, serão detalhados os aspectos diatópicos referentes às denominações obtidas, com destaque para as unidades léxicas cartografadas no estado de São Paulo.

Análise diatópica das denominações para “capucheta” cartografadas

Na continuação, serão examinadas as denominações cartografadas em Alencar (2018) que apresentam as quatro respostas mais produtivas fornecidas pelos informantes. As denominações serão analisadas de acordo com a produtividade de cada variante, em ordem decrescente, com destaque para os dados obtidos no estado de São Paulo.

capucheta

A unidade lexical *capucheta* foi a mais produtiva (38%) para a pergunta analisada e foi citada por falantes de ambos os sexos e faixas etárias na maioria dos pontos de inquérito do estado de São Paulo. Entre as mesorregiões paulistas, pode-se afirmar que *capucheta* foi mais produtiva em Presidente Prudente e na região Metropolitana de São Paulo. Essas mesorregiões marcam dois pontos limítrofes do estado. Ainda cabe informar que há localidades com o uso exclusivo de *capucheta* para nomear a pipa sem varetas, por exemplo, Mococa (ponto 160), Araraquara (163) e Marília (166)⁹. Já o não registro de *capucheta* foi identificado apenas na Mesorregião de Assis.

Na área de controle, o item lexical *capucheta* foi documentado apenas nos estados do Paraná e Minas Gerais.

Na sequência, discutem-se os dados relativos à unidade lexical *pipa*.

pipa

O item lexical *pipa* tem produtividade significativa no estado de São Paulo (23%) ocorrendo em diferentes localidades, de diferentes mesorregiões. Com destaque para a mesorregião de Itapetininga pelo alto número de ocorrências e ausência na mesorregião de Marília.

Na área de controle, *pipa* é indicada como denominação produtiva com o mesmo percentual de ocorrência de *capucheta* (19%), sendo registrada em Mato Grosso do Sul (forma única) e, no Paraná e em Minas Gerais, com três registros em cada unidade federativa.

A seguir, discutem-se os dados obtidos para *papagaio*.

papagaio

A unidade lexical *papagaio* foi registrada em diferentes regiões do estado de São Paulo, computando um percentual de 14%. Em boa parte das localidades, registrou baixa ocorrência, atingindo maiores índices nas mesorregiões de Itapetininga e Ribeirão Preto e ausência nas mesorregiões de: Campinas, Marília e Piracicaba.

⁹ Considerando os dados da capital paulista cartografados no Atlas Linguístico do Brasil, na carta L21 (CARDOSO *et al.*, 2014, p. 303) informa-se que a unidade lexical *capucheta* é a única reposta fornecida pelos moradores da cidade de São Paulo.

Quanto à área de controle, *papagaio* foi documentado nos estados de Minas Gerais (três localidades), no Paraná (duas localidades) e no Rio de Janeiro figurou como resposta em todos os pontos de inquérito.

Na continuação, são discutidos os dados diatópicos relativos ao item lexical *aviãozinho*.

aviãozinho

A denominação *aviãozinho* foi documentada em localidades do estado de São Paulo, sendo fornecida como resposta em cinco mesorregiões paulistas, são elas: Bauru, Itapetininga, Litoral Sul Paulista, Presidente Prudente e Vale do Paraíba Paulista.

Quanto à área de controle, *aviãozinho* foi registrada em Minas Gerais com uma ocorrência e no Paraná com duas ocorrências em dois pontos de inquéritos distintos.

Na sequência, discute-se a produtividade das denominações considerando os diferentes perfis dos informantes.

Dimensões diassexuais e diageracionais das variantes cartografadas

Neste tópico, busca-se discutir as denominações obtidas para a pipa sem varetas, de acordo com os critérios sociais controlados pelas coletas realizadas pela equipe do Projeto ALiB. A importância do controle da variação diassexual e diageracional aos trabalhos que buscam registrar a variação geográfica se mostra como: “[...] uma resposta a exigências da nova configuração de que se reveste o mundo atual. E a geolinguística, ao adotar outros parâmetros que não o diatópico, está, apenas, respondendo aos apelos da realidade atual” (CARDOSO, 2010, p. 63-64).

No que tange às denominações documentadas para o brinquedo sem varetas, pontua-se que a denominação *capucheta* foi mais produtiva na fala do informante do sexo masculino, faixa etária I. Já as demais denominações são mais frequentes nas falas dos informantes mais idosos: sendo que *pipa* ocorre com maior percentual na fala das informantes do sexo feminino; *papagaio* com expressiva preferência entre as mulheres da faixa etária II e *aviãozinho* pelos homens mais idosos. Essas informações podem ser visualizadas na tabela 1.

Tabela 1. Realização das denominações para pipa sem varetas considerando as variáveis sexo e idade

Sexo	Faixa etária I		Faixa etária II	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Capucheta	37,70 %	24,60 %	23,20 %	14,50 %
Pipa	14,66 %	26,82 %	26,82 %	31,70 %
Papagaio	0%	9,5 %	37,5 %	53 %
Aviãozinho	0%	27,5 %	45%	27,5%

Fonte: Elaboração própria

Conforme a tabela 1, nota-se que, por um lado, as realizações de *capucheta* são mais produtivas na fala dos informantes do sexo masculino, possivelmente por estar mais presente nos entretenimentos realizados por meninos. Por outro lado, o uso de *capucheta* é documentado em todas as faixas etárias investigadas, com percentuais consideráveis, o que aponta para certa vitalidade da denominação entre a população. Quanto às ocorrências de *pipa*, estão em todas as faixas etárias, porém com menor índice entre os informantes do sexo masculino, faixa etária I. Esse cenário pode indicar possível dificuldade pelo entrevistado mais jovem em diferenciar a pipa com ou sem varetas, ou ainda, a marca de uma denominação antiga para nomear o referente em questão.

Essa situação se acentua no exame das ocorrências de *papagaio*, pois não foi registrada entre os informantes mais jovens do sexo masculino. Já entre os mais idosos, alçou o percentual de 90,5% das ocorrências, o que pode denotar certo conservadorismo na forma de nomear o brinquedo¹⁰. Quanto à denominação *aviãozinho*, é apresentada como preferência na fala de entrevistados do sexo masculino. Essa resposta pode ser fornecida por desconhecimento das peculiaridades do brinquedo ou ainda por uma forma própria de nomear o objeto por esses informantes.

Após a análise da variação diatópica, diassexual e diageracional das denominações registradas no estado de São Paulo, passaremos para a apresentação dos trabalhos dialetais produzidos nas áreas vizinhas ao estado paulista e a discussão dos dados apontados.

¹⁰ Assim como *pipa*, a denominação *papagaio* também pode denotar possível dificuldade do informante em diferenciar a pipa com ou sem varetas.

Trabalhos dialetais produzidos nas imediações paulistas: o falar fluminense e as Minas Gerais

A dissertação de mestrado *Brincando pelos caminhos do falar fluminense* (SANTOS, 2016) e a monografia de especialização *Registrando o léxico dos brinquedos e brincadeiras infantis em Minas Gerais* (D'ANUNCIAÇÃO, 2016) foram produzidas no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da professora Dra. Silvana Soares Costa Ribeiro¹¹. Além disso, os trabalhos analisaram a área temática dos Jogos e Diversões Infantis e foram estruturados a partir do banco de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil. A seguir, apresentam-se as pesquisas e os resultados obtidos pelos estudos, considerando o objetivo deste artigo. A análise será iniciada pela exposição dos dados da dissertação.

Brincando pelos caminhos do falar fluminense (SANTOS, 2016)

A dissertação examinou as respostas obtidas para as 13 perguntas da área semântica Jogos e Diversões Infantis, do Questionário Semântico-Lexical do Projeto ALiB em 35 pontos de inquéritos, localizados nos estados de: Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro, sendo que nove localidades pertencem à área de controle. Sendo assim, foram analisados 148 inquéritos. Os dados obtidos receberam tratamento estatístico (frequência por número de ocorrências e o uso de tabelas e gráficos) além da cartografia das denominações.

No que se refere aos dados obtidos para a “pipa sem varetas”, as denominações mais produtivas são *papagaio* e *pipa*. Quanto à presença de *capucheta*, consta apenas com quatro registros em todo o universo da pesquisa, o que computou em 3% do total relativo. Essas ocorrências foram registradas nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Esses pontos são coincidentes aos indicados pelo estudo paulista (ALENCAR, 2018).

Em relação às denominações mais produtivas no estudo do falar fluminense, respectivamente *papagaio* e *pipa*, verificou-se que estão distribuídas nos diferentes estados investigados no estudo. Essa informação pode ser visualizada no quadro 3:

11 O trabalho *Brincando pelos caminhos do falar fluminense* (SANTOS, 2016) foi coorientado pela professora Dra. Marcela Moura Torres Paim.

Quadro 3. Respostas cartografadas na área do falar fluminense e áreas de controle

Item lexical	Falar fluminense					Área de controle		
	Nordeste	Sudeste				Sudeste		
	BA	ES	MG	SP	RJ	MG	SP	RJ
<i>Papagaio</i>	X	X	X	X	X			
<i>Pipa</i>	X	X	X	X	X			
Aviãozinho						X	X	X
<i>Arraia</i>		X	X		X			
Capucheta						X	X	

Fonte: Elaboração própria com base em Santos (2016)

Conforme o quadro 3, fica evidente que a denominação *capucheta* ocorre apenas na área de controle, assim como *aviãozinho*. Por sua vez, denominações como *papagaio* e *pipa* mostram-se as mais produtivas no estudo de Santos (2016), sendo documentada em todos os estados que compõem a região do falar fluminense.

Na continuação, discutem-se os dados da monografia produzida sobre o léxico dos brinquedos em Minas Gerais.

Registrando o léxico dos brinquedos e brincadeiras infantis em Minas Gerais (D'ANUNCIAÇÃO, 2016)

O trabalho analisou as respostas obtidas para cinco perguntas da área semântica dos Jogos e Diversões infantis do Questionário Semântico-Lexical do Projeto ALiB, respectivamente as questões 156 (bolinha de gude), 157 (estilingue), 158 (pipa com vareta), 159 (pipa sem vareta) e 167 (amarelinha) nos 23 pontos de inquéritos de Minas Gerais, totalizando 96 inquéritos. A pesquisa apresenta a variação diatópica observada no estado investigado, considerando o léxico dos brinquedos e brincadeiras infantis a partir de gráficos e cartogramas.

No que concerne aos dados obtidos para a questão em estudo, verifica-se que as denominações *papagaio* e *pipa* foram as respostas mais produtivas em Minas Gerais. Quanto ao registro de *capucheta*, registrou-se um percentual de 6,5% das ocorrências em três localidades mineiras, são elas: Passos (ponto 140), Poços de Caldas (ponto 147) e Itajubá (ponto 149).

Ao observar os dados examinados na monografia dos brinquedos no estado de Minas Gerais, verifica-se que os casos de *capucheta* repetem os mesmos pontos de inquérito do estudo de Alencar (2018). Ou seja, não houve acréscimo de nenhuma outra localidade

com a documentação dessa denominação, apesar de a rede de pontos do estudo englobar todo o estado de Minas Gerais.

Desse modo, ao analisar os três trabalhos dialetais realizados com base nos dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil, constatou-se que diferentes denominações foram indicadas como resposta para “um brinquedo parecido com a pipa, também feito de papel, mas sem varetas, que se empina ao vento por meio de uma linha?” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 34). Entre elas, as unidades léxicas *papagaio*, *pipa* e *arraia*¹² foram elencadas em todos os trabalhos, inclusive com alta produtividade. Veja o quadro 4, que indica a realização de todas as denominações cartografadas nos três estudos.¹³

Quadro 4. Quadro síntese das variantes cartografadas nos trabalhos analisados

Denominações cartografadas	Brincando pelos caminhos do falar fluminense (SANTOS, 2016)	Registrando o léxico dos brinquedos e brincadeiras infantis em Minas Gerais (D'ANUNCIAÇÃO, 2016)	O Léxico de brinquedos e brincadeiras infantis no estado de São Paulo (ALENCAR, 2018)
Papagaio	X	X	X
Pipa	X	X	X
Arraia/ raia	X	X	X
Gereco/ jereco	X		
Avião/aviãozinho ¹⁴	X	X	X
Balão	X		
Caixote/caixeta	X	X	
Capucheta/capuxeta	X	X	X
Ratinho/ratinha	X	X	
Papa-vento	X		
Pião	X		
Arara		X	

Fonte: Elaboração própria¹⁵

12 Indicada como *raia* ou *arraia* a depender do trabalho.

13 Além das denominações que compõem o quadro 4, ainda foram indicadas outras respostas que não foram cartografadas a depender do critério adotado para a cartografia dos dados de cada um dos trabalhos elencados. As demais variantes registradas podem ser conhecidas nos trabalhos referenciados.

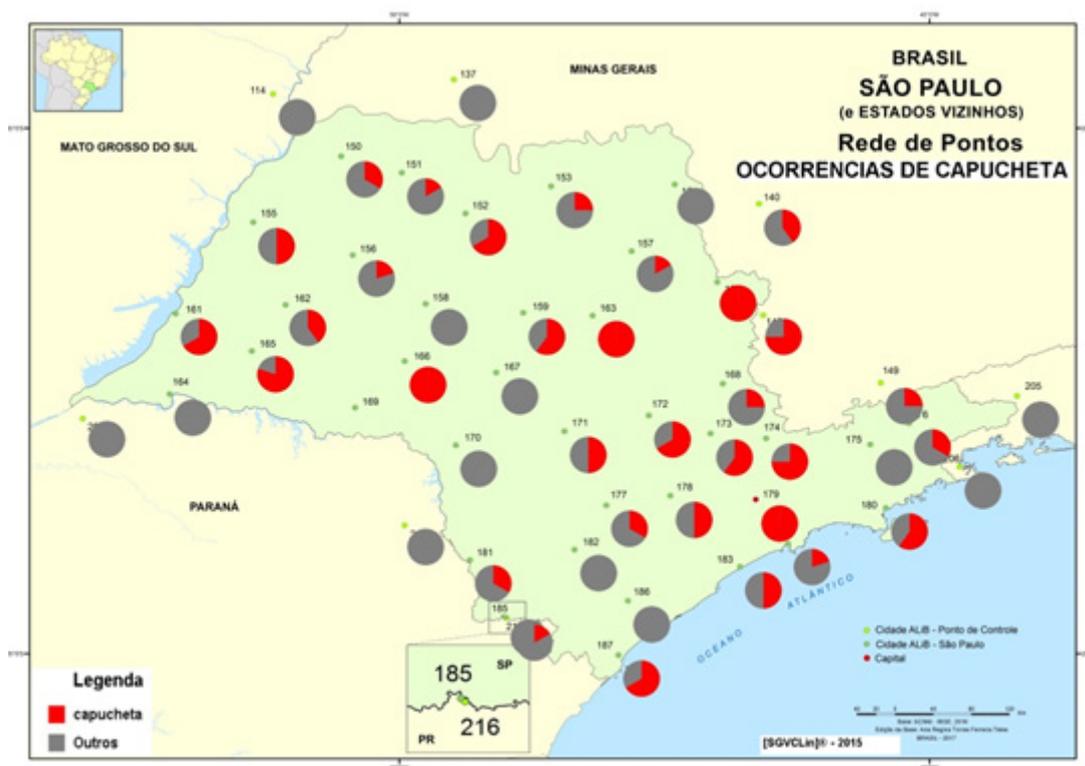
14 Indicada como *avião* ou *aviãozinho* a depender do trabalho.

15 Elaboração própria com base nos trabalhos referenciados.

Ao verificar o quadro 4, pontua-se que várias denominações se repetem nas diferentes pesquisas em regiões limítrofes ao estado de São Paulo, sendo que algumas são frutos dos pontos de inquéritos comuns entre os trabalhos e, outros, registrados em localidades distintas. Além disso, pontua-se que há uma tendência em nomear a pipa sem varetas com nomes que se relacionam aos animais (formas zoomórficas).

Diante da reflexão aqui proposta, conclui-se que a denominação *capucheta* comprova-se como uma forma própria de nomear “um brinquedo parecido com a pipa, também feito de papel, mas sem varetas, que se empina ao vento por meio de uma linha” no estado de São Paulo. Nota-se que, mesmo em trabalhos realizados em áreas limítrofes a partir de um mesmo questionário, com uma mesma equipe para as coletas de dados, não foi documentado o uso de *capucheta* em localidades diferentes das registradas na área de estudo delimitada para o trabalho *O léxico de brinquedos e brincadeiras infantis no estado de São Paulo* (ALENCAR, 2018). Na sequência, é possível visualizar a figura 1, que ilustra as ocorrências de *capucheta* no estado de São Paulo e na área de controle (Veja a figura 1).

Figura 1. Indicação das localidades com registro de *capucheta* nas áreas investigadas



Fonte: Alencar (2018, p. 508)

Ao visualizar a figura 1, após realizar as análises de Santos (2016) e D'Anunciação (2016), confirma-se a ocorrência de *capucheta* apenas no território investigado em Alencar (2018). Assim como salientado no estudo paulista, corrobora-se a presença de *capucheta* como uma marca dialetal própria do estado de São Paulo. Além disso, acredita-se que esses pontos do estado de Minas Gerais com presença de *capucheta* apontam para a confirmação de um possível falar paulista, adentrando a região do Triângulo Mineiro. Proposição já realizada por Zágari (2005) ao indicar a localização do falar paulista nas Minas Gerais¹⁶.

Ademais, salienta-se que ao buscar registros de *capucheta* em estudos sobre o vocabulário dos brinquedos em outras regiões do Brasil¹⁷, não foi cartografada a denominação em nenhum dos trabalhos. Estudos, como a tese de doutorado *Brinquedos e brincadeiras infantis na área do falar baiano* (RIBEIRO, 2012), as dissertações de mestrado, *O falar amazônico: uma análise da proposta de Nascentes (1953) a partir de dados do Projeto ALiB* (PORTILHO, 2013) e *O léxico dos jogos e diversões infantis no corpus do Projeto ALiB: visitando o falar nordestino* (SANTOS, 2018), não documentam a presença de *capucheta* para nomear a pipa sem varetas. A única menção que se faz à referida unidade léxica está indicada em Ribeiro (2012), ao informar que, “[...] No Projeto Mapa do Brincar (2009), há o registro de duas variantes para pipa (sem varetas) 63: a capuchetinha (Mutum - RO) e a capucheta (Valinhos – SP), para as quais está descrito o modo de confecção do brinquedo (cf. Anexo 05)”. Nesse sentido, a indicação da denominação capuchetinha, em Rondônia, se dá apenas por referência consultada e não na conjuntura dos dados analisados.

Além das discussões sobre as ocorrências de *capucheta*, nas pesquisas que não contemplam o estado de São Paulo e imediações (RIBEIRO, 2012; PORTILHO, 2013; SANTOS, 2018), a inclinação no uso de zoomorfismos para nomear o brinquedo também se repete. Veja o quadro 5, que informa as denominações cartografadas pelas autoras nos diferentes estudos:

16 Essa constatação também é indicada na tese que analisa os dados do estado de São Paulo.

17 Recupera-se a informação de que essas pesquisas também foram estruturadas a partir do banco de dados do Projeto ALiB.

Quadro 5. Quadro síntese das variantes cartografadas nos demais trabalhos sobre o léxico dos brinquedos

Variações lexicais	Brinquedos e brincadeiras infantis na área do falar baiano (RIBEIRO, 2012)	O falar amazônico: uma análise da proposta de Nascentes (1953) a partir de dados do Projeto ALiB (PORTILHO, 2013)	O léxico dos jogos e diversões infantis no <i>corpus</i> do Projeto ALiB: visitando o falar nordestino (SANTOS, 2018)
Pipa	X	X	X
Papagaio	X	X	X
Arraia	X		X
Periquito	X		
Avião/aviãozinho	X		X
Ratinho	X		X
Suru	X		
Balão	X		X
Bicudo	X		
Capota	X		
Morcego	X		
Arara	X		
Curica/curiquinha		X	X
Coruja			X
chalopa			
bolachinha			

Fonte: Elaboração própria¹⁸

O quadro 5 apresenta algumas denominações já registradas na região Sudeste do Brasil e também indica novos nomes para o brinquedo sem vareta.

Levando em conta a variedade de designativos para nomear a pipa sem varetas nos diferentes estudos, observa-se que, apesar de ser bastante diversificado e constar de um alto número de denominações, é possível dividi-las em ao menos duas áreas temáticas, são elas: animais e denominações genéricas. Entre essas denominações genéricas, poderia tratar-se de modo específico a objetos e/ou seres que consigam e/ou tenham o poder de voar.

¹⁸ Elaboração própria com base nos trabalhos referenciados.

Informa-se que, nos diferentes trabalhos, os autores evidenciam algumas situações quando da obtenção das respostas. Por um lado, diferentes graus de dificuldade em receber alguma denominação para nomear esse brinquedo e dificuldade em distinguir a pipa com ou sem varetas e, por outro lado, grande segurança e descrição do objeto solicitado como confirmação de resposta. Verifique alguns comentários fornecidos pelos informantes que detalham características do objeto, após indicar o nome do brinquedo:

- (01) INF.- Ah, aquela de lá é a... Eu brincava muito com isso. Capucheta. Acho que é isso mesmo./ INQ.- Às vezes a criança tá chorando, a mãe vai lá.../ INF.- É. Um papelzinho, amarra uma linha, pronto! Levei tanto tombo com aquilo. Que ia correndo olhando pra trás e "tum"! (risos) (Ponto 174-Bragança Paulista /Informante 04).
- (02) INF.- Capucheta [...]/ É aquele que é dobradinho? Ele é dobradinho, a linha sai assim ele é... Dá licença um poquinho.../INQ.- Pois não!/INF.- Dá licença. Ele é assim ó. Mais o menos assim... É capucheta!/INQ.- E o senhor nunca chamou isso de papagaio? /INF.- Não[...]
INF.- Sempre foi maranhão e capucheta! (Ponto 173-Campinas/Informante 03).

Nota-se que esses informantes do Projeto ALiB, oriundos das coletas de dados no estado de São Paulo, conseguiram pontuar as diferenças entre a pipa com e sem varetas bem como definir o objeto¹⁹. Essa situação ocorre de modo inverso em outras regiões do Brasil, como é o caso do estudo no Norte do país, em que Portilho (2013) registra que 35,2% dos informantes não souberam a resposta para a pergunta em análise.

Considerações finais

Este estudo teve, pois, como propósito analisar um recorte do léxico dialetal do português do Brasil, na perspectiva diatópica, ao examinar os dados para “um brinquedo parecido com a pipa, também feito de papel, mas sem varetas, que se empina ao vento por meio de uma linha” no estado de São Paulo. Como resultado, documentou-se a alta produtividade de *capucheta* em toda a unidade federativa, com registros na fala de diferentes faixas etárias e sexos, demonstrando a popularidade da variante nos diferentes segmentos da sociedade paulista.

Ainda sobre a *capucheta*, salienta-se que seu uso expressivo está restrito ao estado de São Paulo e sua presença também ocorre, de modo mais discreto, em algumas localidades de Minas Gerais e Paraná²⁰, nas imediações do território paulista. Essa afirmação se

19 No caso específico do estado de São Paulo, indica-se como ausência de respostas três situações diferentes: esquecimento do nome ou desconhecimento do objeto; indicação, de modo acidental, por parte do inquiridor do nome e estabelecimento de relação com a pergunta anterior.

20 No Paraná, a denominação *capucheta* é registrada como ocorrência única.

fundamenta na comparabilidade dos dados do estado de São Paulo²¹, com as demais variantes cartografadas para *pipa* sem varetas nos estudos sobre o léxico dos Jogos e Diversões Infantis que recobrem parte do país e que analisaram a área semântica a partir do Banco de Dados do Projeto ALiB, com especial atenção aos estudos nas Minas Gerais e na área delimitada no estudo do falar fluminense. Essa demarcação espacial do uso de *capucheta*, em São Paulo, representa um traço do léxico regional nitidamente marcado e que corrobora os estudos de Alencar (2018) e a possível delimitação de um falar paulista adentrando a região do Triângulo Mineiro, como já mencionado por Zágari (2005).

Quanto às demais denominações produtivas no estado de São Paulo, conclui-se que *papagaio* e *pipa* estão cartografados em todos os trabalhos referenciados sobre o léxico dos Jogos e Diversões Infantis, produzidos a partir dos dados do Projeto ALiB no país. Já a denominação *arraia* não figurou como resposta apenas no estudo sobre o falar amazônico, produzido por Portilho (2013).

De modo geral, ao analisar as denominações obtidas para a pipa sem vareta nos diferentes trabalhos discutidos, nota-se uma tendência a utilizar formas zoomórficas para nomear a brincadeira, além do uso de nomes que indicam objetos e/ou seres que têm a habilidade de voar.

Para concluir, a documentação dessas diferentes denominações se reflete muitas das vezes em questões histórico-sociais das localidades em que são registradas e que normalmente o homem não consegue controlar, entre elas, possível “[...] referência a influências, principalmente de natureza física, que escapam à vontade do homem” (SAPIR, 1969, p. 45). Entre outros fatores, cita-se como exemplo, algumas brincadeiras que parecem caracterizar as diferentes épocas do ano. Nesse sentido, “a sazonalidade de certas brincadeiras, ainda pouco documentada e ainda menos compreendida, sugere a sensibilidade da criança para os ritmos e ciclos da natureza e do ambiente social” (CARVALHO; PONTES, 2011, p. 24).

Para finalizar, neste estudo fica evidente que, independente das motivações, o modo de nomear um brinquedo pode refletir na relação que o homem constrói com esses objetos e também com o espaço que se encontra geograficamente, o que se expressa no léxico da língua que é o “[...] que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes” (SAPIR, 1969, p. 45). No caso da denominação *capucheta*, ela denota a preferência lexical de uma determinada população e caracteriza a “pipa sem varetas” para boa parte dos moradores do estado de São Paulo, no início do século XXI.

21 Além disso, pode-se considerar o fato de alguns informantes descreverem a *capucheta* com exatidão e também a informação registrada no dicionário informal (www.dicionarioinformal.com.br) que define *capucheta* como: “No Brasil, é o termo usado na Região de São Paulo para definir uma pipa feita com jornal, sem varetas, apenas papel e linha”.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, B. A. *O Léxico de brinquedos e brincadeiras infantis no estado de São Paulo*. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2018.
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.
- BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da Palavra. *Filologia e Língua Portuguesa*, São Paulo, Humanitas Publicações/FFLCH/USP, n. 02, p. 81-118, 1998.
- CARDOSO, S. A. M. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- CARDOSO, S. A. M. et al. *Atlas linguístico do Brasil*. v. 2 (Cartas linguísticas). Londrina: EdUEL, 2014.
- CARVALHO, A. M. A.; PONTE, F. A. R. Brincadeira é Cultura. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHAR, I. D. *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. v. 1: o Brasil que brinca. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2011. p. 15-30.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas Linguístico do Brasil: Questionários 2001*. 2. ed. Londrina: EdUEL, 2001.
- D'ANUNCIACÃO, E. S. *Registrando o léxico dos brinquedos e brincadeiras infantis em Minas Gerais*. 2016. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: www.dicionarioinformal.com.br. Acesso em: 20 set. 2018.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Projeto mapa do Brincar Folha On line. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/mapadobrinca/>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- PORTILHO, D. A. S. *O falar amazônico: uma análise da proposta de Nascentes (1953) a partir de dados do Projeto ALiB*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

RIBEIRO, S. S. C. *Brinquedos e brincadeiras infantis na área do "falar baiano"*. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SAPIR, E. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Ed. Livraria Acadêmica, 1969.

SANTOS, L. A. dos. *Brincando pelos caminhos do falar fluminense*. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, G. F. da S. *O léxico dos jogos e diversões infantis no corpus do Projeto ALiB: visitando o falar nordestino*. 2018. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ZÁGARI, M. R. L. Os falares mineiros: esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais. In: AGUILERA, V. de A. (org.). *A Geolingüística no Brasil – trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. v. 1. Londrina: EdUEL, 2005. p. 45-72.

Representações discursivas sobre abandono afetivo e abuso sexual na infância em relatos de alunas da Educação de Jovens e Adultos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.2932>

Schneider Pereira Caixeta¹

Resumo

Este trabalho analisa as representações discursivas sobre o abandono afetivo e o abuso sexual em redações escritas por alunas do Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em entrevistas realizadas com elas. A fundamentação teórica e metodológica é a Análise de Discurso Crítica, mais especificamente a Abordagem Dialético-Relacional, de Norman Fairclough. O *corpus* da pesquisa é formado por trechos das redações e das entrevistas realizadas e, para sua análise, são empregadas as categorias escolhas lexicais, intertextualidade e interdiscursividade, e a representação de eventos e de atores sociais. Compreende-se que a recorrência de relatos das práticas analisadas aponta para a complexidade das experiências vivenciadas pelas alunas da EJA em suas infâncias e que compreender como elas representam esses eventos é parte importante a ser considerada no processo educacional.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica; Educação de Jovens e Adultos; infância; abuso sexual; abandono afetivo.

¹ Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil; spcaixeta@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4044-3220>

Discursive representations about child neglect and sexual abuse in reports by students of Youth and Adult Education

Abstract

This paper analyzes discursive representations about child neglect and sexual abuse in compositions written by female Youth and Adult Education students and in interviews conducted with them. The theory and method used is Critical Discourse Analysis, more specifically Norman Fairclough's Dialectic-Relational Approach. The research corpus is composed of excerpts from the compositions and interviews. For its analysis, we use the categories lexical choices, intertextuality, and interdiscursivity, and the representation of social events and social actors. It is understood that the recurrence of reports of the analyzed practices points to the complexity of the experiences lived by the students in their childhoods and that understanding how they represent these events is an important part to be considered in the educational process.

Keywords: Critical Discourse Analysis; Youth and Adult Education; childhood; sexual abuse; child neglect.

Introdução

O principal objetivo do feminismo é eliminar o sexismo institucionalizado, o patriarcado, que Delphy (2009, p. 173) define como “uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de ‘dominação masculina’ ou de opressão das mulheres”.

hooks (2018, n.p.) afirma que “Para acabar com o patriarcado (outra maneira de nomear o sexismo institucionalizado), precisamos deixar claro que todos nós participamos da disseminação do sexismo, até mudarmos a consciência e o coração; até desapegarmos de pensamentos e ações sexistas e substituí-los por pensamentos e ações feministas”. São várias as formas como o sexismo encontra-se institucionalizado e, ao longo da vida, a mulher, desde antes de seu nascimento, encontra-se presa em um emaranhado de práticas que perpetuam o patriarcado. Dentre essas práticas, destacamos neste trabalho a incidência do abandono afetivo e do abuso sexual durante a infância de alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Durante oficinas de redação realizadas em uma escola pública que oferece exclusivamente aulas na modalidade EJA, foi possível perceber a recorrência de relatos de abandono afetivo e de abuso sexual sofridos pelas alunas na infância. Através de trechos selecionados das redações e de entrevistas realizadas posteriormente com as alunas, que geraram os dados desta pesquisa, demonstraremos a relevância desses fatores nas lembranças dessas alunas sobre suas infâncias.

Para este trabalho, adotamos a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC), uma teoria que possibilita, por meio da análise de textos, compreender os discursos como momentos de práticas sociais e pensar ações que possibilitem a intervenção em situações que se configuram como problemas sociais. O discurso é entendido pela ADC como uma forma de prática social (TITSCHER *et al.*, 2000), ou um momento da prática social (FAIRCLOUGH, 2003), visão que possibilita compreender que o discurso está em uma relação dialética entre um evento discursivo e a situação, instituição e estrutura social que o engloba. Essa relação dialética, para Wodak e Fairclough, é um caminho de duas mãos, visto que o evento discursivo é moldado por situações, instituições e estruturas sociais, mas também as molda (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997, p. 55 *apud* TITSCHER *et al.*, 2000, p. 26).

Entretanto, é necessário que entendamos que a vida social não se reduz ao discurso. Por isso, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 6) baseiam-se em Harvey (1996), que considera o discurso como um momento da prática social, dentre seis (discurso/linguagem, poder, relações sociais, práticas materiais, instituições/rituais e crenças/valores/desejos), os quais internalizam e constituem uns aos outros. Assim é que os autores propõem usar o termo discurso para referir-se aos elementos semióticos das práticas sociais, podendo incluir as linguagens escrita e falada, e até mesmo a combinação dessas com outros elementos semióticos, como a música, além de manifestações não-verbais da comunicação e imagens visuais.

Para a análise do *corpus* de pesquisa, são utilizadas as seguintes categorias analíticas:

Escolhas lexicais: visto que as possibilidades de relação entre os significados e as palavras são várias, ou, conforme coloca o autor, de muitos-para-um e não de um-para-um, lidamos o tempo todo com escolhas quanto a quais palavras usar e a como interpretar as palavras usadas por outros, ou seja, temos à nossa disposição uma grande variedade de possibilidades de emprego e de interpretações das palavras. “Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 239).

Intertextualidade e interdiscursividade: Fairclough (2016, p. 119), ao discorrer sobre a intertextualidade, a define como “basicamente a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. Essa propriedade é uma característica intrínseca dos textos, o que nos remete ao dialogismo de Bakhtin, para quem o enunciado (texto, para Fairclough) encontra-se delimitado por “um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 275), estando em relação constante com o já dito e com o que virá a

ser dito. Tal ligação de um texto com outro é ainda explicada por Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 41):

Eles são constituídos em uma continuidade discursiva, de sorte que vão se sucedendo, uns fazendo referência a outros, incorporando sentidos, projetando outros para novos textos que o sucederão, articulando silêncios e interditos, evidenciando regularidades, limites, e permitindo o reconhecimento das formações discursivas a que os textos em questão pertencem.

A análise da intertextualidade possibilita verificar “quais textos e vozes são incluídos, quais são excluídos e quais ausências significantes existem?” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 47).

Já o outro, a interdiscursividade, refere-se ao âmbito das ordens de discurso, ou seja, como o conjunto das práticas discursivas de uma instituição ou sociedade possibilita uma multiplicidade de textos e como estes se relacionam entre si, fixando regularidades e características semelhantes. (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 42).

Assim, consideramos que, mesmo quando a presença de um texto em outro não acontece de maneira explícita, há no texto outros discursos que o constituem, o que consiste na interdiscursividade.

Representação de eventos sociais e atores sociais. Para analisar a representação de eventos sociais, Fairclough (2003) propõe que se verifique quais elementos são incluídos ou excluídos nas representações dos eventos e quais recebem maior destaque. Para analisar a representação dos atores sociais, utilizaremos a teoria de van Leeuwen (1997), que explica as variadas maneiras como o discurso representa os atores sociais. De acordo com o *corpus*, mostra-se predominante a forma de representação por identificação relacional, representando, nesta pesquisa, as relações de parentesco entre os atores sociais.

Chouliaraki e Fairclough (1999), ao discorrerem sobre os estágios da análise a ser feita na ADC, nos apresentam o percurso metodológico que compreende as seguintes fases: a execução de uma análise de discurso crítica começa com a identificação de um problema social relacionado ao discurso. Em seguida, parte-se para a análise de conjuntura, buscando entender as práticas sociais às quais o discurso associa-se. A análise seguinte recai sobre as práticas particulares nas quais aquele discurso em questão está inserido, buscando notar se há práticas relevantes para a análise ou buscando as relações do discurso com outros momentos. A análise de discurso é “simultaneamente orientada para a estrutura e para a interação” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 63), vislumbrando as ordens do discurso que controlam a interação e atentando-se para a relação

interdiscursiva. Na investigação da função do problema, busca-se compreender se essa parte problemática do discurso desempenha uma função específica na prática social. A investigação dos modos de ultrapassar os obstáculos constitui-se, para os autores, como parte da transformação do “que é” para o “que deve ser”. A ADC preocupa-se sempre em apresentar possíveis soluções para os problemas investigados, e esse estágio da análise visa apresentar essas sugestões de mudança nas práticas sociais analisadas. Por fim, a reflexão sobre a análise é essencial, visto ser essa uma das características de uma análise de discurso que se pretende crítica. Ressalta-se que o analista não precisa necessariamente seguir a ordem proposta nesse enquadre, ficando livre para adaptar o percurso à realidade de sua investigação.

Memórias de abandono afetivo e abuso sexual

Para início, apresentamos abaixo um trecho de um texto autobiográfico escrito pela aluna Edna²:

1. Tive uma infância bem difícil, pois perdi meu pai quando eu tinha apenas 3 anos de vida e depois desse ocorrido fui separada de minha mãe, indo morar com minha avó paterna pelo fato do falecimento de meu pai ter sido assassinado minha avó ficou muito doente pela crueldade vivida pela perda de um filho, tentando substituí-lo me pegou e foi para longe de minha mãe, apesar de minha avó ser muito boa para mim, as condições que vivíamos não ajudava, e cada dia ela ficava mais doente (depressão). Então fui morar com uma tia-avó, mas foi onde tudo piorou pois ela já tinha 5 filhas mulheres e 1 homem, então eu era tratada como intrusa, ficava apenas com os restos, ou seja virei a empregada da casa, minha tia bebia muita pinga e sempre que chegava em casa ela sentia prazer em judiar de mim, me batia até arrancar sangue, cortava meus cabelos igual de menino passava cocô no meu rosto... ou seja judiava bastante e como tudo isso não bastasse fui estropada por seu marido por quase 1 ano até que descobrissem (quando criei coragem de contar para uma amiga) e quando descobriram me judiaram mais ainda, parecendo que eu tinha culpa pelo que estava acontecendo uma criança que era agredida e abusada com apenas 9 anos onde iniciou quando eu tinha apenas 8. E quando essa tia descobriu aí que ela sentiu raiva de mim mesma, perdoou o que ele havia feito e fazia eu ir para a igreja de mãos dadas com ele, com 10 anos eu fugi da casa dela, mas o conselho me apanhou e me levou de volta, fui obrigada a viver onde eu não queria...

No excerto acima, Edna descreve a sua infância como um período repleto de eventos trágicos. Após a morte de seu pai, que fora assassinado, o seu cuidado ficou a cargo de sua avó paterna, que a separou da mãe. Com o adoecimento dessa avó por depressão, em decorrência do assassinato de seu filho, o cuidado da aluna foi passado para uma tia-avó. Percebe-se, assim, que na medida em que aconteceu uma sucessão de perdas na vida da aluna (primeiro ela perdeu o pai, depois foi separada da mãe, depois foi afastada da

² Por razões éticas, são adotados no trabalho nomes fictícios como forma de referência às alunas.

avó paterna), foi ocorrendo também o deslocamento da responsabilidade sobre a aluna, que foi de familiares mais próximos para familiares mais distantes: a responsabilidade passou de pai e mãe para a avó paterna, e depois para a tia-avó. Isso ocasionou também um deslocamento na sua posição enquanto participante no conjunto familiar, passando de filha a neta e a sobrinha-neta. Apesar de possuir um vínculo de parentesco com a sua tia-avó e com os outros moradores da casa, a aluna utiliza os termos **intrusa** e **empregada** para descrever a sua situação naquele lugar.

Ao referir-se a si mesma como **intrusa**, entendemos que ela não tinha uma sensação de pertencimento ao local que habitava, o que indica que os outros sujeitos mencionados no trecho (a tia-avó e suas cinco filhas, filho e marido) recebiam tratamento privilegiado em relação à aluna. De fato, a relação de parentesco entre Edna e os outros habitantes da casa era mais distante do que a relação que a ligava aos pais e à avó paterna, o que poderia significar, por si só, uma sensação de não pertencimento àquele núcleo familiar.

Morando na casa da tia-avó, ela afirma que sua posição era mais como **empregada** da casa do que como membro da família. Entretanto, o tratamento alegadamente recebido por ela não condizia nem com o esperado para a condição de sobrinha-neta, uma parente, nem com a de empregada, pois as ações da tia-avó são descritas no texto com características de um comportamento sádico, com atos humilhantes como dar os restos, bater, cortar o cabelo curto e passar cocô no rosto. Ao utilizar o termo **empregada**, podemos inferir que a aluna desempenhava os trabalhos domésticos da casa, apesar de não haver menção a qualquer remuneração pelos trabalhos provavelmente realizados. Esse fato nos remete a uma situação de escravidão, uma vez que ela realizava um trabalho sem remuneração, recebia os restos da família, sofria punições e humilhações e era capturada quando fugia. Uma outra escolha lexical que se destaca é a colocação **prazer em judiar**, sentimento que, segundo a aluna, a tia-avó sentia, o que a levava a realizar atos sádicos contra ela. O que possibilita a constatação de sadismo é justamente o prazer que a aluna afirma que a tia-avó sentia ao maltratá-la.

Embora perpetuada por uma mulher, a violência contra Edna também é uma violência relacionada ao sistema patriarcal. hooks (2018) entende que muita da violência patriarcal ocorre contra crianças e é praticada por homens e mulheres sexistas. Apesar de o foco principal do feminismo ser a violência contra mulheres, ela não deve ser considerada mais horrenda do que outras formas de violência patriarcal, incluindo aquela praticada contra as crianças.

A verdade é que crianças não têm uma voz coletiva organizada para expressar a realidade de como são frequentemente alvo de violência de mulheres. Se não fosse pelo alto número de crianças procurando atendimento médico em consequência da violência cometida por mulheres e homens, não haveria provas que documentassem a violência feminina. (hooks, 2018, n.p.).

Além disso, Edna relata ter sido estuprada recorrentemente pelo marido da tia-avó, o que durou por quase um ano, até que ela criasse coragem para contar para uma amiga. Ao relatar os estupros que sofria, a aluna diz que eles foram descobertos, porém, ela mesma esclarece que a descoberta só ocorreu quando ela finalmente conseguiu contar sobre os crimes para uma amiga: “fui estropada por seu marido por quase 1 ano até que **descobrissem** (quando criei coragem de contar para uma amiga)”. Por isso, devemos considerar que não se trata de uma descoberta dos atos criminosos, mas sim de uma denúncia feita pela própria vítima.

Após os familiares tomarem conhecimento, ela teve que enfrentar o processo de culpabilização da vítima, muito comumente imposto a mulheres vítimas de estupro. Ela relata que, além de culpá-la pelo ocorrido, a tia-avó perdeu o marido estropador e persistiu nos atos de sadismo ao fazê-la entrar na igreja de mãos dadas com ele. Assim, há também na redação de Edna a presença do discurso da culpabilização da vítima, pois tende-se a culpar a vítima pelo abuso em vez de culpar-se o abusador: “parecendo que eu tinha culpa pelo que estava acontecendo”. Procura-se sempre encontrar um motivo para justificar os atos de um abusador, colocando-se a mulher como responsável pelo próprio abuso sofrido. A circulação desse discurso ocorre muito intensamente, por exemplo, nas redes sociais e nos comentários de notícias da internet, espaços em que o anonimato dos usuários é propício para a expressão de discursos machistas.

Edna utiliza o recurso da ironia para referir-se aos acontecimentos trágicos que já havia sofrido quando enuncia: “e como tudo isso não bastasse”. Ela enfatiza, assim, que o que ela já havia sofrido era demais para uma criança de sua idade, mas também denuncia que mais coisas ruins ainda aconteceriam a ela, a saber, o crime de estupro do qual seria vítima.

Por fim, a aluna aponta para a falha do sistema quanto a lidar com esses crimes, uma vez que ela, após ter fugido de casa por não aguentar mais as situações de abuso, foi capturada pelo Conselho Tutelar e obrigada a voltar a morar naquele lugar onde não queria viver.

Quando perguntada sobre a sua infância na entrevista, a aluna repetiu sucintamente o que havia escrito na autobiografia e evidenciou o peso do abandono afetivo e do abuso sexual sofrido como eventos que marcaram a sua infância. Edna usa a colocação **fiquei num canto** para denotar que ocupava uma posição de rejeitada na casa da tia-avó. Geralmente fica num canto algo, e não alguém, que não tem mais utilidade ou valor, o que leva a pensar a posição ocupada por Edna na sua infância como uma posição de rejeição. Essa escolha lexical remete também a um objetificação da aluna, o que é corroborado pela recorrência do estupro que ela sofria.

2. Como foi a sua infância?

Bem sofrida. Eu perdi meu pai, meu pai foi assassinado quando eu tinha três anos, por um vizinho, logo a minha mãe voltou pra São Luis de Montes Belos, onde morava a família dela e eu fiquei com a minha avó paterna e minha avó entrou em depressão pela perda do meu pai e eu fiquei num canto e morando com uma tia onde eu fui abusada e sofri maus tratos lá.

E qual evento marcou a sua infância?

O abuso.

Essas situações de abandono afetivo bem como de abuso sexual apareceram em várias redações produzidas pelas alunas da EJA nesta pesquisa. O seguinte excerto, também trecho de uma autobiografia, foi escrito por Eliane e nele também aparecem os temas:

3. Cresci em um lar muito tenso, meu pai era alcoólatra minha mãe era muito nova quando se juntou com meu pai. Quando criança presenciei muita coisa feia, brigas, violência e muita desunião. Aos 7 anos minha mãe não suportou os maus tratos do pai e foi embora, deixando eu e meu irmão com nossa avó paterna. Porém, no mesmo lote morava meu pai, como eu disse antes um alcoólatra.

Resumindo fui abusada sexualmente pelo meu próprio pai, a quem devia me dar amor, proteção e carinho. Fui abusada também por um tio e um primo. Hoje todos por motivos de alcoolismo não estão mais vivos. Nossa avó somente nos alimentava não tinha tempo para nos educar, amar, cuidar.

Neste trecho de seu texto autobiográfico, a aluna define o lar em que cresceu como **muito tenso**, enfatizando o alcoolismo de seu pai e o fato de sua mãe ser muito nova quando se juntou a ele. No enunciado “meu pai era alcoólatra minha mãe era muito nova quando se juntou com meu pai”, é estabelecida a intertextualidade por meio da pressuposição de que as condições do pai e da mãe eram desfavoráveis para a criação de Eliane, possibilitando que se entenda o alcoolismo do pai e a pouca idade da mãe como fatores que contribuíram para que ela não tivesse uma boa infância. O alcoolismo de seu pai é enfatizado mais à frente, quando Eliane retoma a própria voz: “como eu disse antes um alcoólatra”, pressupondo, uma vez mais, o vício do pai como um fator complicador em sua infância.

A aluna relata o seu abandono por parte da mãe em virtude dos maus tratos do marido, deixando os dois filhos com a avó paterna. A escolha da aluna pelo termo **tenso** para definir o seu lar justifica-se pelos termos que ela emprega para descrever aquilo que ela presenciava em casa: **brigas, violência, desunião**. Esses termos opõem-se aos termos que ela usa para indicar o que foi negado pelo pai (**amor, proteção e carinho**) e pela avó (**educar, amar e cuidar**). Assim, ao colocar que a mãe abandonou o lar por causa dos maus tratos do pai, Eliane, de certa forma, eufemiza as práticas de violência doméstica que presenciou quando menina.

Ela também sofreu abuso sexual, por sua vez, pelo próprio pai, que ela diz que deveria prover amor, proteção e carinho. Além disso, os abusos também aconteceram por um tio, e por um primo, ou seja, todos familiares, o que demonstra que abusos sexuais acontecem muitas vezes dentro da casa da própria vítima e são cometidos por pessoas próximas a ela. A avó, quem aparentemente era a responsável pela aluna, apenas a alimentava, não tendo tempo para dar educação, amor e cuidado.

A falta de zelo da avó é explicitada mais profundamente por Eliane na entrevista:

4. Isso, eu acho que desperta muita coisa, então acho que, se tivesse tido mais orientação, eu era muito jogada, assim, a vida criava. A minha avó, foi com quem eu morei, ela só dava comida, mas zelar, se tá vestindo roupa, se tá tomando um banho, se tá pra rua, é, então, assim, muito sem, criado sem limite, sem, sem cuidado, sem, sem zelo, né, então, praticamente, eu posso dizer que a vida me criou. E eu acho que a sorte, a minha sorte, é que eu sempre fui mais medrosa, então o medo que eu tinha na época, na infância, cuidou de mim, o medo que me protegeu de uma certa...

Neste trecho de sua entrevista, Eliane mostra acreditar que o tipo de criação que recebeu acabou tendo consequências em sua vida, pois a avó, que era a responsável por ela, fazia apenas o básico, que era dar comida, falhando em prover as outras coisas, principalmente o **zelo**, bastante salientado pela aluna. A aluna destaca o medo que tinha como um fator positivo que teria ajudado na sua sobrevivência. Aqui, a aluna enfatiza processos da infância que devem ser geralmente providos por adultos: **orientação, zelar, cuidado, zelo, criou, cuidou, protegeu**. Esses processos demonstram-se ausentes na infância da aluna, uma vez que ela não teve orientação suficiente, a avó não zelava, ela e o irmão eram criados sem cuidado e sem zelo, e ela vivia **jogada**. A palavra **jogada** relaciona-se com a colocação **fiquei num canto**, utilizada pela aluna Edna em sua redação. Ambas as expressões apontam para um desprezo pela vida das alunas quando crianças. As semelhanças entre os relatos de infância das duas alunas vão além, tendo em comum os seguintes elementos: ausência do pai, ausência da mãe, alcoolismo na família, responsabilidade deslocada para outros que não os pais e abuso sexual cometido por familiares.

Dada a sua situação de abandono afetivo, Eliane afirma ter sido criada pela vida (“posso dizer que a vida me criou”) e pelo medo (“então o medo que eu tinha na época, na infância, cuidou de mim, o medo que me protegeu de uma certa...”). Ou seja, o fato de não ter tido o zelo nem do pai nem da avó fez com que ela fosse ensinada pela vida, pelos seus instintos, como o medo, uma vez que nem sempre a vida ensina da forma mais fácil.

No trecho do texto autobiográfico abaixo, de Clarice, temos o relato de abandono afetivo associado à necessidade da mãe de trabalhar.

5. Essa mudança foi um período muito difícil pois, minha mãe precisava trabalhar e não tinha com quem me deixar pois o trabalho dela não poderia levar crianças. Foi aí então que ela resolveu me colocar em um abrigo para crianças e adolescentes. Lá passei por muitas dificuldades com relação para adaptar-me, pois nunca havia me separado de minha mãe. Mas, não demorei muito tempo por lá; porque apareceu um senhor que se apaixonou por ela e assim, eles casaram e logo fui morar com eles. Graças a essa pessoa hoje me tornei a pessoa que sou.

A aluna relembra o tempo em que sua mãe, ao conseguir um emprego novo, precisou abdicar de sua guarda para poder trabalhar, pois não era permitido levar meninas para o trabalho, tendo que deixá-la em um abrigo para crianças e adolescentes, onde ela teve dificuldades para se adaptar. Ela só saiu de lá quando um senhor se apaixonou pela sua mãe, casando-se com ela e levando Clarice para morar com eles.

Contudo, ao mencionar o mesmo evento na entrevista, a aluna revela que a proibição quanto a crianças no trabalho aplicava-se somente a ela, uma menina, e não ao seu irmão, pois a ele, apesar de também ser criança, era permitido ficar no trabalho da mãe.

6. E ela foi trabalhar num, tipo assim, uma espécie de pensão, fazendo alimentação, né? E só que foi difícil porque quando ela chegou pra trabalhar, que ela me levou, né, não aceitaram, não queriam aceitar porque lá não podia ficar criança, do sexo feminino. E aí eu tinha um irmão, que tinha na época dois anos de idade; o menino pôde ficar e eu não.

Por que não podia?

Porque tinha muito homem transitando lá dentro, tinha aquele negócio de assédio, essas coisas, como existe até hoje, hoje ainda é pior. E aí ela resolveu me internar num orfanato, mas eu fiquei pouco tempo, acredito que eu fiquei, eu não lembro muito bem, mas eu fiquei eu acho que uns seis meses por lá. E aí ela conheceu uma pessoa, uma pessoa maravilhosa. E aí eles, eles se casaram; ela falou que tinha eu, que tava internada, que ela não podia tirar... eu só podia sair de lá na hora que ele, que ela casasse, então, ou ficar interna num colégio. Aí ele pegou e eles casaram, aí ele assumiu, me assumiu, eu e meu irmão, aí foi lá e tirou eu de lá.

Clarice diz que a mãe foi trabalhar em uma espécie de pensão, onde "tinha muito homem transitando lá dentro". O relato não deixa claro que tipo de estabelecimento exatamente era esse em que sua mãe trabalhava e nem o motivo pelo qual, diante da possibilidade iminente de assédio ("tinha aquele negócio de assédio, essas coisas"), foi permitido que o irmão de dois anos de idade ficasse com a mãe enquanto Clarice precisou ir para um orfanato. De qualquer forma, há no trecho a pressuposição de que homens abusam de meninas, uma vez que a justificativa para que ela não pudesse ficar no trabalho da mãe era o fato de haver muitos homens transitando lá.

Além disso, Clarice incorpora o discurso de que hoje em dia há mais abusos sexuais do que antigamente. Na realidade, entre inúmeros fatores, essa impressão pode ser causada pelo fato de hoje as mulheres terem mais coragem para denunciar os abusos que sofrem do que tinham antigamente e pelo fato de atualmente haver medidas legais que atuem contra a violência doméstica.

Na redação, Clarice diz ainda que a mãe “resolveu me **colocar** em um abrigo”, enquanto na entrevista ela diz que “ela resolveu me **internar** num orfanato”. Contudo, o fato de a aluna relatar que estava internada, que a mãe não podia tirá-la de lá, e que só poderia sair do orfanato quando a mãe se casasse, possibilita a interpretação de que a internação da aluna em um orfanato talvez não tenha sido uma escolha da mãe, mas sim uma situação compulsória, o que não fica explicado em seu relato.

A aluna Pâmela, por ter vivenciado situação de orfandade, teve que passar parte de sua infância em um orfanato. Na entrevista, ela menciona que a mãe usava e vendia drogas e morreu de overdose e o motivo da morte do pai não é mencionado. No caso de Pâmela, quem conseguiu resgatá-la do abandono parental foi seu irmão mais velho, que, após conseguir ter uma estrutura na vida, trabalhar a vida inteira e constituir a família dele, conseguiu tirá-la do abrigo. Percebe-se, quando Pâmela fala do irmão, a presença do discurso da ascensão social e da realização pessoal por meio do trabalho, uma vez que seu irmão, ao trabalhar a vida inteira, constituir sua família e conseguir a sua casa, teve estrutura para tirá-la do abrigo.

7. **E como foi a sua infância?**

Muito ruim.

Muito ruim? Por quê?

Eu perdi os meus pais quando eu tinha dez anos e eu fui pra um orfanato com os meus irmãos, então eu passei minha vida toda, e saí ano passado.

Saiu do orfanato ano passado. E seus irmãos saíram? Continuam?

Saíram, todos. O primeiro que saiu foi meu irmão mais velho, que tem vinte e oito anos, e ele, tipo assim, trabalhou a vida inteira, conseguiu constituir a família dele, é, conseguiu a casa dele, daí, quando ele teve estrutura, ele conseguiu me tirar de lá.

A realização das entrevistas foi decisiva para verificarmos que a ocorrência dos abusos sexuais nas infâncias das alunas era algo muito frequente, visto que foram relatados por várias alunas. O trecho abaixo de uma resposta de Carolina na entrevista:

8. O que marcou minha infância? Ah, o que marcou minha infância foi quando eu morava mais minha mãe e eu era molestada pelo meu padrasto e foi então que eu decidi mudar. E daí então eu pedi pra ela mudar pra casa do meu pai, porque aí eu não tava, eu percebia aquela situação e eu não queria contar pra ela. E aí aconteceu isso, e isso é o que marcou minha infância de ruim foi isso.

O abuso sexual sofrido por Carolina foi o fato levantado por ela como algo que marcou a sua infância, quando morava com a mãe e era abusada pelo padrasto. Ela demonstra a preocupação em não contar para a mãe sobre os abusos, o que fez com que ela apenas pedisse para se mudar para a casa do pai. Tal preocupação em não contar para a mãe sobre os abusos sofridos também aparece no relato de Vanessa:

9. Quando meu irmão tentou me abusar. Aí isso marcou pra caramba. Tentou não, ele, na verdade, abusou, ele só não chegou num ato maior porque, no caso, na época eu era virgem, então, eu era criança, ele nunca tentou, mas assim, ele usava droga, essas coisas, ele chegava em casa e ficava pegando, sabe, no meu corpo, essas coisas, ninguém sabe, da família, assim, eu nunca contei porque, tipo, às vezes a gente fica com vergonha, a mãe dele acho que não acreditaria, que é a mulher que me criou, tipo assim, não que ela, sabe, assim? Ele, esses dias mesmo, tava ocorrendo na justiça que ele tava com um caso também de estar fazendo isso com a filha dele hoje em dia, que tem cinco anos.

Vanessa relata o abuso sofrido pelo irmão de criação quando ainda era criança. Segundo ela, o irmão usava drogas e tocava em seu corpo quando chegava em casa, pressupondo que, ao se drogar, o irmão praticava atos indevidos em casa por estar sob efeito das substâncias. É necessário ressaltar que o crime de estupro não deve ser justificado de forma alguma, nem com a culpabilização das vítimas, nem em vícios dos abusadores. Ao referir-se aos abusos que sofreu por parte do irmão, a aluna faz escolhas lexicais mais amenas para defini-lo (**abusar, ato maior, pegando, essas coisas, isso**). Essa eufemização relaciona-se com a vergonha que a aluna diz sentir com relação aos atos sofridos por ela. Quando Vanessa afirma que o irmão tentou abusar dela, ecoa em sua fala o discurso de que o abuso ocorre somente quando há a consumação de um ato sexual com penetração. Porém, ela mesma, por meio do recurso da negação, corrige a sua própria concepção, ao afirmar que “tentou não, ele, na verdade, abusou”.

No trecho da entrevista de Vanessa, fica evidente o temor que a mulher sente em denunciar um abusador, principalmente porque ela crê que ninguém vai acreditar em sua palavra. Por isso, ela nunca chegou a contar para a mãe do rapaz, que é também a sua mãe de criação. Além disso, o fato de Vanessa ter tido uma mãe de criação denota que, semelhantemente a Edna, Eliane e Clarice, a aluna também experienciou o abandono afetivo por parte de seus progenitores.

Ainda, segundo ela, há mais relatos de abusos cometidos por seu irmão, introduzindo em seu relato uma voz de autoridade, ao citar que corre na justiça uma denúncia contra o seu abusador, que estaria cometendo os mesmos atos contra a filha, de apenas cinco anos de idade. Uma das características do abuso sexual infantil é a sua perpetuação, visto que o abusador continua a cometer esse crime até que seja descoberto. Dada a dificuldade que as vítimas encontram para denunciar as práticas de abuso, como no caso de Vanessa, muitas vezes o abuso perpetua-se por gerações.

A categoria da representação de eventos sociais nos permite perceber que a representação do abuso sexual acontece em um nível de abstração generalizado, evidenciando a abstração sobre uma série ou um conjunto de eventos sociais, o que aponta para o caráter recorrente da prática dos abusos. Dentre os elementos dos eventos sociais, são incluídos nos relatos as formas de atividades, as pessoas, as relações sociais, o tempo e o espaço, conforme podemos perceber nos trechos elencados abaixo:

10. “fui estuprada por seu marido por quase 1 ano até que descobrissem”; “eu fiquei num canto e morando com uma tia onde eu fui abusada e sofri maus tratos lá” (Edna).
11. “no mesmo lote morava meu pai, como eu disse antes um alcoólatra”; “fui abusada sexualmente pelo meu próprio pai. Fui abusada também por um tio e um primo” (Eliane).
12. “o que marcou minha infância foi quando eu morava mais minha mãe e eu era molestada pelo meu padrasto” (Carolina).
13. “Quando meu irmão tentou me abusar”; “Tentou não, ele, na verdade, abusou” (Vanessa)

Nos eventos descritos, processos materiais, nos quais os participantes são um ator e um afetado (**estuprada, abusada, abusada sexualmente, molestada, abusar e abusou**), percebe-se que há a inclusão dos atores e até mesmo sua ênfase. Com exceção do relato de Vanessa, as orações são construídas na voz passiva. Mesmo na voz passiva, não há a supressão do agente, que é sempre incluído (**por seu marido, pelo meu próprio pai, por um tio e um primo, pelo meu padrasto**). Em todos os relatos, a inclusão dos agentes evidencia as relações sociais entre os participantes (marido, pai, padrasto, tio, primo, irmão). Assim, há o destaque dos agentes dos processos materiais que denotam os abusos sexuais.

As circunstâncias dos eventos sociais, como tempo e espaço, são determinantes para entendermos os relatos como problemas sociais muito sérios, uma vez que indicam as práticas dos abusos como eventos repetidos e duradouros, ocorridos, quando as alunas eram crianças e cometidos dentro de sua própria casa (“**por quase 1 ano até que**

descobrissem", "**morando com uma tia onde** eu fui abusada e sofri maus tratos **lá**", "**no mesmo lote** morava meu pai", "**quando eu morava mais minha mãe** e eu era molestada pelo meu padrasto").

Ao analisarmos a forma como os atores sociais são representados nos relatos das alunas sobre a infância, percebemos, nos textos relacionados ao abandono afetivo e ao abuso infantil, a predominância da identificação relacional, processo que define os atores sociais em termos de suas relações pessoais, de parentesco ou de trabalho. Conforme podemos verificar, as alunas vítimas de abandono afetivo e/ou abuso sexual, tinham pouca ou nenhuma relação com a mãe nesse período; mesmo assim, a mãe é incluída em quase todos os relatos. O pai, por sua vez, ou é excluído dos relatos (Clarice, Vanessa) ou aparece como ausente por causa de morte (Edna, Pâmela). Há também a representação do pai como sendo quem comete os abusos (Eliane), e como quem resgata a filha dessa situação (Carolina). Igualmente, a figura do padrasto aparece nos relatos ora como o abusador (Carolina), ora como quem resgata a criança de uma situação de abandono (Clarice). A predominância da identificação relacional para representar os atores sociais em textos referentes a momentos tão tristes de suas vidas denuncia que essas alunas têm memórias de suas infâncias relacionadas a acontecimentos trágicos, que foram causados predominantemente pela própria família.

Verificar que essas memórias ruins estão diretamente relacionadas ao contexto familiar dessas alunas em suas infâncias é algo preocupante, pois leva-nos a perceber que uma fase de vida que deveria propiciar a essas meninas a oportunidade de desenvolvimento pleno, configura-se como um período cuja lembrança causa dor. A convivência familiar é um direito da criança e do adolescente. No âmbito legal, Diniz destaca que essa convivência precisa ser orientada pela preservação da dignidade da criança e do adolescente como humanos, garantindo a presença do afeto, o que leva ao seu bem-estar.

O direito à convivência familiar deve ter como paradigma o respeito à dignidade da criança e do adolescente como pessoa humana (CF, art. 1º, III). O aplicador do direito, conseqüentemente, não poderá admitir qualquer conduta que venha a reduzir o menor à condição de coisa, retirando dele sua dignidade e o direito a um convívio familiar fundado no afeto. Dever-se-á encarar a criança e o adolescente como sujeitos de direito, que necessitam de uma proteção integral na convivência familiar, que é um direito fundamental deles para que possam ter um pleno desenvolvimento físico e psíquico, sua segurança emocional e sua realização pessoal. (DINIZ, 2006, p. 802 *apud* BASTOS, 2008, p. 69).

É possível encontrarmos nas práticas relatadas pelas alunas várias condutas que, conforme Diniz aponta, reduziam-nas à condição de coisa, desumanizando-as, e retirando delas a sua dignidade. A sua submissão ao sistema de poder familiar colocava cada uma delas como sujeitas às vontades de seus responsáveis, concedendo a eles poder

especialmente sobre seus corpos. Ao serem violentadas sexualmente, ao terem seus cabelos cortados curtos, ao terem seus rostos manchados com cocô, hematomas e cicatrizes de violência física, permanecem nelas cicatrizes emocionais tamanhas, que não condizem de forma alguma com o pleno desenvolvimento físico e psíquico que se almeja que a criança e o adolescente alcancem.

Bastos (2008, p. 70) afirma que o abandono afetivo ocorre “quando há um comportamento omissivo, contraditório ou de ausência de quem deveria exercer a função afetiva na vida da criança ou do adolescente”. O abandono afetivo, quer seja parental ou aquele exercido por quem tem a guarda da criança, muitas vezes outros familiares, como avós e tios, tem impactos negativos no desenvolvimento dos sujeitos.

Quanto ao abuso sexual infantil, Romero (2007, n.p.) apresenta a definição do Laboratório de Estudos da Criança (LACRI), da Universidade de São Paulo, para Violência Sexual Doméstica contra Crianças e Adolescentes:

Configura-se como todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente, ou utilizá-la para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa. Ressalte-se que, em ocorrências desse tipo, a criança é sempre vítima e não poderá ser transformada em ré. A intenção do processo de Violência Sexual é sempre o prazer (direto ou indireto) do adulto, sendo que o mecanismo que possibilita a participação da criança é a coerção exercida pelo adulto, coerção esta que tem raízes no padrão adultocêntrico de relações adulto-criança vigente em nossa sociedade... a Violência Sexual Doméstica é uma forma de erosão da infância. (ROMERO, 2007).

Esse padrão adultocêntrico evidencia as relações de poder que regem a relação adulto-criança, fazendo com que crianças e adolescentes estejam sujeitos a uma rede de práticas abusivas sustentadas numa dominação do adulto sobre eles que, por ser histórica, legitima práticas violentas, muitas vezes camufladas na alegação de correção e educação, como ocorre na imposição de castigos físicos, quando são justificados na tradição do bater: “quem ama corrige”.

Romero (2007) aponta que um aspecto do abuso sexual infantil é o fato de o abusador ser, em grande parte dos casos, uma pessoa conhecida ou um familiar da criança. Ela cita um estudo de Meichenbaum (1994), que aponta o padrasto como o maior agressor de meninas nos Estados Unidos e um estudo de Saffioti (1997) que aponta o pai biológico como o principal agressor no Brasil. Ela ainda ressalta a dificuldade em traçar um perfil único do abusador em virtude das especificidades de cada caso:

Sabe-se que os que vitimizam, em geral, são pessoas muito próximas das crianças e adolescentes, tanto em classes sociais favorecidas quanto nas não favorecidas, independentemente de fatores como escolaridade, condição intelectual e cultural. Esses aspectos tornam impossível criar um perfil único do agressor. No entanto, se por um lado os que vitimizam não se caracterizam por desvios aparentes ou acentuados, observa-se, em contrapartida, a existência de um aspecto marcante que é a incapacidade de cuidar e perceber as necessidades da criança (Silva, 2002). (ROMERO, 2007, n.p.).

Conforme constatamos até aqui, todos os abusos sexuais relatados pelas alunas participantes desta pesquisa foram cometidos por familiares seus, tais como, o pai biológico (Eliane), o padrasto (Carolina), o irmão (Vanessa), o tio (Eliane), o primo (Eliane) e o marido da tia (Edna).

Romero atenta ainda para a existência de um complô do silêncio em torno dessas práticas abusivas, que mantém em silêncio tanto os agentes das agressões quanto os sujeitos vitimizados, além dos outros membros da família, podendo perpetuar o abuso por várias gerações:

De acordo com Scodelario (2002), as razões para a manutenção desse complô estão relacionadas a várias possibilidades. No caso do silêncio do cônjuge não agressor encontramos algumas situações: medo do perpetrador, desejo de manutenção da unidade familiar, não aceitação da provável perda do companheiro, cumplicidade inconsciente que ocorre através da identificação com o agressor e fragilidade no que tange ao papel de protetor. Já no caso do silêncio da criança vítima, encontramos sentimentos de desproteção, temor de perder o afeto do agressor, receio de ser desacreditada e julgada culpada, medo de sofrer agressões ou ser retirada da família. Quanto maior a proximidade com o agressor (o pai biológico, por exemplo) mais a criança se cala. (ROMERO, 2007, n.p.).

Esse pacto de silêncio faz-se presente nos discursos das alunas da seguinte forma: no relato de Edna, ela diz que os abusos ocorreram até que ela conseguisse contar para alguém sobre as práticas: “quando criei coragem de contar para uma amiga”. Percebe-se que a aluna não tinha abertura para denunciar os abusos para aqueles com quem ela morava, precisando recorrer a uma amiga, uma pessoa que não fazia parte do núcleo familiar, para relatar os abusos. No caso de Carolina, abusada pelo padrasto, ela diz: “eu percebia aquela situação e eu não queria contar pra ela. Ela refere-se à mãe como alguém para quem ela não queria contar, o que levou a aluna a pedir para ir morar com o pai. A aluna Vanessa, por sua vez, diz: “ninguém sabe, da família, assim, eu nunca contei porque, tipo, às vezes a gente fica com vergonha, a mãe dele acho que não acreditaria”, também referindo-se a uma possibilidade de ser desacreditada pela mãe.

Devemos considerar a possibilidade de as mães dessas alunas também terem sido vítimas de violência doméstica. Araújo (2002, *apud* ROMERO, 2007) destaca um sentimento ambivalente dessas mães em relação a suas filhas vítimas de abuso sexual intrafamiliar: “Ao mesmo tempo em que sentem raiva e ciúme, sentem culpa por não fornecerem proteção”. Para a autora, quando essas mães negam e desmentem as filhas, ou as culpam pela sedução, elas estão tentando uma forma de defesa que lhes ajude a suportar o impacto da violência, desilusão e frustração. Porém, essa negação por parte das mães também pode ser indício de uma cumplicidade implícita, derivada de um conflito sexual entre o casal, passando a criança a desempenhar uma função sexual que não é dela. “O não acolhimento da verdade da criança pela mãe é uma das piores coisas que pode acontecer nos casos de abuso sexual, sendo mais freqüente quando a mãe também é uma vítima da violência familiar” (ROMERO, 2007, n.p.).

A esse respeito, Beauvoir (1967, p. 23) já concluía:

Ver-se-á adiante quanto são complexas as relações entre mãe e filha; a filha é para a mãe ao mesmo tempo um duplo e uma outra, ao mesmo tempo a mãe adora-a imperiosamente e lhe é hostil; impõe à criança seu próprio destino: é uma maneira de reivindicar orgulhosamente sua própria feminilidade e também uma maneira de se vingar desta.

Ressaltamos que, conforme percebemos, o abandono afetivo e o abuso sexual eram sofrimentos comuns às alunas apresentadas acima. Apesar de não relatar ter sido vítima de abuso sexual, entendemos a condição de Clarice, que precisou ir morar em um orfanato por causa do trabalho da mãe, como derivada do potencial de abuso sexual, visto que a ela foi negada a convivência com a mãe por causa do risco de ser abusada sexualmente. Assim, mesmo quando não foram vitimizadas pelo abuso sexual propriamente dito, suas vidas foram impactadas pela existência deste nos contextos em que viveram suas infâncias.

Considerações finais

Como educadores, é preciso atentarmo-nos para as necessidades específicas das mulheres que frequentam as aulas da Educação de Jovens e Adultos, e para que se obtenha sucesso numa empreitada tão multicultural, é necessária uma abertura ao novo. Fortemente influenciada por Paulo Freire, bell hooks afirma que qualquer um pode aprender a utilizar a educação como prática da liberdade, sendo essa uma tarefa mais fácil para os professores que não encaram que seu trabalho consiste apenas em partilhar informação, mas buscam participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos (hooks, 2013). Contudo, esse processo não é alcançado sem resistência dos professores. hooks salienta que independentemente de suas tendências políticas, nós, professores, tendemos a nos incomodar com o fato de os alunos quererem “ser vistos como seres

humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento” (hooks, 2013, p. 27).

Nas análises empreendidas acima, constatamos tais experiências complexas nas vidas das alunas da EJA e percebemos como os eventos ocorridos durante suas infâncias deixam marcas em suas vidas, o que pode refletir-se também em sua jornada quando voltam aos estudos por meio da EJA. Sendo a mulher um ser socialmente dominado pelo homem e, conseqüentemente, relegado a condições sociais menos favorecidas com relação a eles, o acesso à educação é uma das conquistas que podem contribuir para a libertação social da mulher. Por isso, a EJA consiste em uma possibilidade de mudança de vida para aquelas alunas que a frequentam.

Para que esse espaço de superação da exclusão social seja eficaz também para as alunas, é necessário que o sistema educacional tenha uma percepção acurada sobre a mulher e seu papel social, bem como saiba qual é a visão das próprias discentes quanto a esse seu papel. Entender o discurso das mulheres que frequentam as aulas da EJA sobre si mesmas e sobre outras mulheres é entrar em contato com uma autopercepção que pode ser decisiva para o seu sucesso ou para o seu fracasso no processo de ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BASTOS, E. F. A responsabilidade pelo vazio do abandono. In: BASTOS, E. F.; SOUSA, A. H. de (coord.). *Família e jurisdição II*. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.
- BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo 2: a experiência vivida*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- DELPHY, C. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, H.; LABORIE, F.; LE DOARÉ, H.; SENOTIER, D. (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: UNESP, 2009.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

HARVEY, D. *Justice, nature and geography of difference*. Oxford: Blackwell, 1996.

hooks, b. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

ROMERO, K. R. P. dos S. *Crianças vítimas de abuso sexual: aspectos psicológicos da dinâmica familiar*. Curitiba: Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2007.

TITSCHER, S.; MEYER, M.; WODAK, R.; VETTER, E. *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage, 2000.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.

A síncope no latim vulgar e no português

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.3017>

Antonio Carlos Silva de Carvalho¹
Marcelo Módolo²

Resumo

Tendo em vista a metáfora utilizada por Serafim da Silva Neto em sua *História do latim vulgar* segundo a qual a língua falada seria um rio e a língua escrita culta a justaposição de camadas de gelo em sua superfície, exploramos certos fatos linguísticos relativos aos metaplasmos (sob a perspectiva da gramática histórica) que, correntes no latim, continuam seguindo seu curso no português. Procuramos restringir o estudo a um metaplasmo de subtração de amplo alcance, a síncope, considerando-o à luz da “lei do menor esforço”. Assim, focamos manifestações desse fenômeno no latim vulgar e no português atual para discutir sua produtividade e conceptualização. Quanto ao *corpus*, utilizamos o *Appendix Probi* e palavras extraídas de contextos não-formais, figurantes nas redes sociais, além de termos oriundos de material jornalístico e literário.

Palavras-chave: metaplasmos; síncope; divergentes; lei do menor esforço; linguística histórica.

1 Sem vínculo institucional; carloscarval67@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0353-0918>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; modolo@usp.br; <https://orcid.org/0000-0001-5808-9368>

Syncope in Vulgar Latin and Portuguese

Abstract

Given the metaphor used by Serafim da Silva Neto in his *História do latim vulgar*, which states that spoken language would be a river whereas standard written language would be the juxtaposition of ice sheets on its surface, we explore specific linguistic facts concerning metaplasms (from the historical grammar perspective) which, current in Latin, continue to follow their course in Portuguese. We have tried to narrow the study down to a wide-ranging metaplasm of subtraction, syncope, considering it in the light of the “law of the least effort”. Thus, we focus on manifestations of this phenomenon in Vulgar Latin and current Portuguese to discuss their productivity and conceptualization. As for the *corpus*, we have used the *Appendix Probi* and the words extracted from non-formal contexts featured on social networks, in addition to terms derived from journalistic material.

Keywords: metaplasms; syncope; doublets; law of least effort; historical linguistics.

Introdução

A bela metáfora empregada pelo filólogo e linguista brasileiro Serafim da Silva Neto em sua *História do latim vulgar* descreve a língua falada como um rio e a língua escrita culta, burilada por escritores e registrada pelos gramáticos, como a justaposição de camadas de gelo em sua superfície. Vislumbrando essa metáfora, exploramos aqui certos fatos linguísticos referentes aos metaplasmos (considerados sob a perspectiva da gramática histórica) que, correntes no latim, continuam seguindo seu curso também no português, como água que, ao sulcar as camadas do gelo, ajuda a moldar, particularizando, a paisagem. Este trabalho é uma versão modificada e muito ampliada de Carvalho e Módolo (2020).

Devido a sua abrangência, as possibilidades de abordagem do tema são inúmeras, razão por que procuramos, tanto quanto possível, restringir este estudo a um metaplasmo de subtração de amplo alcance, a síncope, sempre tendo como pano de fundo a “lei do menor esforço”, também conhecida como princípio da economia ou, mesmo, como “lei da preguiça”, muito comum na coloquialidade da linguagem falada, que naturalmente segue regramento distinto do característico da língua escrita culta.

Veja que o ponto inicial das línguas românicas é o latim vulgar, utilizamos para o estudo dessa modalidade latina o *Appendix Probi*, valiosa fonte composta por uma relação de pares de palavras constantes no livro *Instituta Artium*, de Valerius Probus (I d.C.); dessa relação, destacamos alguns pares para averiguação da síncope, fenômeno linguístico bastante atuante no processo do estabelecimento do português como língua paroxítona.

Feitas essas considerações, direcionamos a pesquisa para o português atual, incluindo então a haplogogia e explorando um *corpus* variado constituído de palavras extraídas de contextos não-formais, figurantes nas redes sociais, além de termos oriundos de material jornalístico e, mesmo, literário³. Nesse percurso, observamos que as tendências permanecem, embora com algumas diferenças.

Só uma mudança da paisagem

Na literatura técnica, nem sempre os autores apresentam as mesmas definições, e com o termo metaplasmos não se dá algo diferente, conforme atestam estas duas definições que destacamos: i) “Mudança da forma de uma palavra...” (JOTA, 1976, p. 205); e ii) “são modificações fonéticas que sofrem as palavras na sua evolução” (COUTINHO, 1974, p. 142). Assim, cremos que ambas as definições não apenas não são excludentes como também se complementam, na medida em que as transformações sofridas pelas palavras sujeitas à ação dos metaplasmos se dão por motivação fonética.

Evidentemente, as mudanças fonéticas e morfológicas nas palavras ocorrem segundo as tendências de cada geração e só se cristalizam após a passagem de muito tempo, quando enfim o cotejo entre um estágio e outro da língua permite destacar semelhanças e diferenças por trás da nova roupagem da palavra, como “leer”, português arcaico, e “ler”, português moderno. Todavia, em meio a outras, uma lei tida pelos velhos gramáticos como “lei do menor esforço” e cuja atuação sobre os metaplasmos é inegável costuma sempre permear essas transformações; segundo ela, por razões como não monitoramento, tendemos a economizar esforço no ato da fala — é o que ocorre quando coloquialmente usamos “magina” (por “imagina”,⁴ subtraindo o “i” inicial) ou “pire” (por “pires”, eliminando o “s” final).

Na tradição greco-latina, os metaplasmos indicavam as formas diversas — uma variante em face de uma forma básica — dos vocábulos em um dado estado da língua (CÂMARA JR., 1974), como o que podemos flagrar hodiernamente nos pares “bicicleta” por “bicicreta”⁵, “voar” por “avoar”, “abóbora” por “bobra” e “vidro” por “vrido”. De natureza

3 A exemplificação avulsa foi praticamente toda extraída da internet, cuja pluralidade obrigou-nos a consultar várias páginas. Não julgamos conveniente citá-las uma a uma detalhadamente, haja vista serem facilmente encontráveis com o buscador Google a partir dos dados que fornecemos. Também, a poluição visual seria, a nosso entender, desnecessária e maior que o rigor científico para as dimensões desse trabalho.

4 Vale observar que Vieira (1873, v. 4, p. 25) atesta o verbete “Maginar” como variação de “Imaginar”, em que teria ocorrido, portanto, um metaplasmo denominado aférese “processo de mudança linguística que consiste na supressão de fonema(s) no princípio de vocábulo [...]” (HOUAISS, 2009, p. 60).

5 A palavra “por” entre duas formas em variação remete sempre ao sentido de “realizado como/ no lugar de”.

sincrônica, estática, isto é, levando em conta os fatos da língua num dado momento de sua história, esse conceito cedeu lugar a um de natureza diacrônica, essencialmente dinâmico, que aborda as transformações da língua em sua evolução, de geração para geração — no tocante ao português, do latim vulgar aos dias atuais —, considerando aspectos fonéticos de permuta, aumento, subtração ou transposição de partes da palavra.

Pensando exclusivamente no português, os metaplasmos permitem, por exemplo, discernir se os vocábulos são: i) populares, vernáculos ou herdados, isto é, os que constituem o léxico fundamental da língua — tendo sofrido as mudanças fonéticas regulares do português, ou seja, a ação de certas leis de natureza sonora próprias de uma determinada época ou, mesmo, constantes da língua, como a tendência à sonorização —, apresentando-se muito modificados em face do vocábulo original; ii) semieruditos, aqueles vocábulos introduzidos na língua portuguesa em um tempo posterior por intermédio de meios sociais versados na língua do Lácio — os quais não se submeteram à ação do mesmo conjunto de mudanças fonéticas que incidiu sobre o grupo anterior, como a supressão da vogal postônica, sofrendo menos e diferentes alterações a depender da camada social com a qual está em contato; e iii) eruditos, vocábulos cuja introdução no português foi tardia e se deu por pessoas com bom conhecimento de latim — não revelam mudanças fonéticas em face da forma original, salvo uma ou outra adaptação ao sistema atual da língua. Não raro, dependendo da incidência das mudanças fonéticas a que são submetidos, vocábulos eruditos e vocábulos populares de uma origem em comum — os cognatos e principalmente os divergentes, também chamados alótopos ou alotrópicos — desenvolvem radicais de tal modo diversos (por razões de natureza geográfica, cronológica ou social), que só a gramática histórica possibilita o estabelecimento de seu parentesco (ELIA, 1962).

Sobre essas palavras divergentes ou alotrópicas — assim chamadas em alusão aos empréstimos ou contatos culturais no português entre vocábulos diferentes, mas de um mesmo étimo, sendo ao menos um deles de outra língua românica, segundo Câmara Jr. (1974), ou do latim e do grego, segundo Elia (1962) —, cujas diferenças, conforme vimos, ocorrem também pela ação dos metaplasmos, é conveniente atentarmos a estas ainda muito pertinentes considerações de Vieira:

Muitas palavras latinas apresentam-se em português sob dois ou mais aspectos fonéticos diferentes. Esses aspectos fonéticos são conhecidos pelo nome de duplos ou pelo melhor de fórmulas divergentes¹.

As fórmulas divergentes têm diversas causas que passamos a examinar.

1. No período de formação da língua, isto é, n'aquella período em que o latim adquiriu os caracteres que reconhecemos no português no momento em que aparece escrito, muitas palavras adquiriram uma ou mais significações novas conservando ou perdendo as que tinham em latim ora para reflectir no som a diferença das significações essas palavras foram tractadas phonicamente em

dous (ou mais) sentidos diversos: um conforme ás tendencias predominantes da lingua, outro mais ou menos excepcional.

Palavras mesmo que em latim tinham já duas significações diversas foram submetidas a um semelhante processo. [...]. (VIEIRA, 1871, v. 1, p. XXXIX).

O autor destaca a questão das mudanças sonoras ao lado de outras causas que levam a formas divergentes — a denominação “duplos” não se conservou em nossa tradição gramatical⁶ — de palavras com o mesmo étimo. Vale observar que Vieira menciona formas que seguem “tendências predominantes da língua” ao lado daquelas que seguem outras (tendências) mais ou menos excepcionais, isto é, apesar da regularidade, há fatores que podem levar a evoluções diferentes. Na sequência do texto, a explicação é estendida a partir do vocábulo latino *macula*, que, submetido à ação dos metaplasmos, passa a “malha” quando desejamos expressar “abertura de rede”; quando a ideia é expressar labe [mesmo que labéo, ou labéu, mancha, desonra, nota infame, desdouro], pecado ou sentimento do ânimo, mudamos em “mágoa”; quando queremos significar nódoa, mudamos em “mancha”. Enfim, *macŭla*, frequentemente citado na literatura especializada — como Bassetto, Câmara Jr., Coutinho, Elia, Jota — em função de sua produtividade e relevância para o tema, nos levou à elaboração do quadro que se segue, com o fito de uma visualização mais elucidativa:

Quadro 1. Palavra latina *macŭla*

<i>Macŭla</i>	i) <i>macŭlam</i> > <i>macŭla</i> > <i>macla</i> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> $\left\{ \begin{array}{l} > \text{malha} \\ > \text{mãcla} > * \text{mancla} \end{array} \right.$ <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> $\left\{ \begin{array}{l} > \text{mangla} > \text{mangra} \\ > \text{mancha} \end{array} \right.$ </div> </div>
	ii) <i>macŭla</i> > <i>magola</i> > <i>mágoa</i> iii) <i>macŭla</i> > <i>mácula</i>

Fonte: Elaboração própria

Primeiramente, é necessário explicar esse *m* acoplado à palavra *macŭla*, que nada mais é do que a marca do acusativo (singular), vez que é esse o caso lexicogênico do português, ou em outros termos, o acusativo é o caso latino por meio do qual se originou a maior parte do léxico da língua portuguesa. Assim, no item i) temos como resultado palavras vernáculas ou populares, submetidas à síncope da vogal postônica, bastante modificadas em relação ao vocábulo de origem, “malha” e “mancha”. Quanto à “mancla”, em comunicação pessoal em um curso de Filologia Românica, o professor Bruno Bassetto afirmou ser o nome de uma doença que acomete os cascos dos cavalos, ocasionando

⁶ Vasconcelos (19-?, p. 35) atesta que os franceses usaram a forma *doublets*, enquanto os italianos usaram *alotropi*, no que foram seguidos por Leite de Vasconcelos e Gonçalves Viana em Portugal com alótipos.

“manchas” brancas, infelizmente porém, não indicou a fonte, todavia, Houaiss indica o seguinte termo que teria se originado do hipotético *mancla* no latim vulgar:

mangra s. f. (s. XV) **1** FITOP doença que ataca esp. as gramíneas, causada por excesso de umidade do ar ou pelo orvalho que favorece a proliferação de fungos e impede o desenvolvimento de espigas e frutos **2** p.ext. umidade ou orvalho que prejudica os frutos [...] ETIM esp. *mangla* ‘id.’, do lat. vulg. **mancla* < *macŭla*, ae ‘mancha, malha’ [...]. (HOUAISS, 2009, p. 1233).

Novamente, estamos diante de palavra popular, paroxítona, que sofreu síncope da vogal postônica, e que provém do mesmo étimo latino; no item ii) temos como resultado uma palavra semierudita, “mágoa”, paroxítona que conserva a vogal postônica, mas sofre outros metaplasmos⁷; já no item iii) o resultado é “mácula”, proparoxítona praticamente idêntica a sua correspondente latina. Evidentemente, nos itens ii) e iii) não se espera a marca de acusativo, pois o conhecedor do latim recorreria diretamente ao léxico da língua.

No mais, naturalmente, um sentido comum pode ser divisado sem maiores dificuldades, como o de “mancha” – datada do século XIV, dentre outras acepções: “3. pequeno espaço de cor diferente em um conjunto de cor uniforme [...]; mesmo que ‘malha’, ‘sinal natural’ [...]” (HOUAISS, 2009, p. 1228) – que perpassa todos os vocábulos, por exemplo: a “malha” que indica a “abertura de rede” apresenta o aspecto de “mancha”; uma vaca “malhada” é uma vaca de coloração diversa em diferentes partes do corpo, logo, “manchada”; o termo “malha” referindo-se a um trecho de terreno indica uma porção estreita de solo com coloração diferente, portanto, um terreno “manchado”; a “mangra”, doença que ataca as gramíneas, seja pelo orvalho seja pelo excesso de fungos, deixa as gramíneas ou os frutos com pintas similares a “manchas”; uma “mágoa” é uma “mancha” no humor; uma “mácula” é uma “mancha” de caráter moral, uma nódoa sobre a reputação de alguém. Ainda, convém pontuar que “malha” e “mancha” são exemplos de empréstimos culturais entre o português e o francês, conforme o que se segue:

malha s. f. (s. XIII) **1** TÊXT cada um dos anéis, nós, voltas, laçadas de um fio têxtil que se entrelaçam para formar um tecido flexível e elástico <as m. do tricô> **2** p. met. TÊXT esse tecido <suéter de m.> **3** cada um dos espaços vazios entre as malhas (acp. 1) [...] ETIM fr. *maille* ‘laçada, anel, mancha’ [...]. (HOUAISS, 2009, p. 1223).

7 A propósito, nos exemplos que trazemos, eventualmente metaplasmos de tipos diversos concorreram para as mudanças das palavras, mas nosso foco recai sempre sobre a síncope, metaplasmo de subtração destacado no início, suficiente para as discussões que propomos.

Esse parentesco assinalado, que nos proporciona a imagem de uma teia — sobretudo na acepção **3** acima —, permite afirmar que “malha” e “mancha” são divergentes: a) por viés semântico, graças ao empréstimo francês; b) por viés fonético, devido a procederem de zonas dialetais distintas (logo, por razões concernentes à geografia linguística), caracterizam-se por serem formas populares que sofreram síncope da vogal postônica em um mesmo espaço temporal. Também, vale observar que a influência francesa se deu a partir do século XIII, logo, não influenciou na forma portuguesa de “malha”, apenas no uso — dizendo de outro modo, o termo “malha” foi utilizado no período em questão significando coisas distintas por caminhos diferentes. Por outro lado, na comparação com “mácula”, registrada no português em 1589 (HOUAISS, 2009, p. 1212), século XVI portanto, observamos outro percurso que aponta no sentido da divergência: c) por viés fonético, que ocorre por questão cronológica e se caracteriza por ser um empréstimo cultural junto ao latim; assim, temos “malha” e “mancha”, duas palavras populares, e “mácula”, uma palavra erudita ou culta. Algo semelhante pode ser dito a partir do cotejo entre, por exemplo, “mancha” e “mangra”, vez que esta figura como um empréstimo cultural junto ao espanhol, outra língua românica. Quanto à “mágoa”, vejamos este verbete:

MÁGOA — Do lat. *macula*, mancha, metaforicamente empregado em sentido moral [...]. Em it. *macola*. “O primitivo sentido físico encontra-se neste exemplo, colhido em documento do século XV: *aquela (ovelha) que era sem magoa*. Heitor Pinto diz igualmente: *o rosto denegrado e cheio de mágoas*. A mesma mudança deu-se, entre outras palavras, em *dissabor* [...]. (NASCENTES, 1932, p. 482).

Além do étimo latino *macula*, Nascentes atesta a ocorrência do verbete em outra língua românica (o italiano), menciona os vieses metafórico (moral, relativo à dor) e concreto, físico (relativo à “mancha”), e informa seu registro no português (século XV). No cotejo com “mancha” e “mácula”, por exemplo, o tipo de erosão que “mágoa” apresenta indica um estágio intermediário, isto é, trata-se de uma palavra semierudita ou semiculta, devido à manutenção de vogal postônica ao mesmo tempo em que revela síncope da consoante sonora intervocálica. No tocante ao fenômeno da divergência, esse se dá por “causa social”, que ocorre quando uma mesma palavra é utilizada por camadas culturalmente diversas da população, resistindo a certas tendências fonéticas e cedendo a outras.

O rio continua a correr: a lei do menor esforço

O *Appendix Probi*, constituído de 227 pares de palavras (incluindo algumas poucas frases) que trazem o registro culto ao lado do vulgar apontando o modo correto da pronúncia, algo do tipo “assim, não assim”, comprova a atuação da síncope no período, por exemplo, nos pares: (3) *speculum non speclum* “espelho”, queda do *u*⁸; (4) *masculus non masclus* “masculino”, queda do *u*; (7) *vernaculus non vernaclus* “vernáculo”, queda do *u*; (29) *avus*

8 A numeração indica a posição do par no *Appendix Probi*.

non aus “avô”, queda do *v*; (53) *calida non calda* “cálida”, queda do *i*; (73) *favilla non failla* “cinza”, queda do *v*; (111) *oculus non oclus* “olho”, queda do *u*; (200) *tribula non tribla* “estreme”, queda do *u*; (201) *viridis non virdis* “verde”, queda do *i* etc. (DIAZ Y DIAZ, 1950), todos exemplos de síncope da postônica, fenômeno que indica supressão de fonema consonântico ou vocálico e que atuou sistematicamente na evolução do português, a tal ponto que a passagem dos proparoxítonos latinos a paroxítonos no romance lusitano se deu por sua atuação — algo assaz relevante, tendo em vista o fato de o português ser uma língua paroxítona. No limite, o fenômeno da síncope da postônica remete à noção de economia linguística, muitas vezes chamada de lei da economia fonética, bastante comum no latim vulgar, devido ao caráter não monitorado, característico da língua falada informal (BASSETTO, 2010); todavia, o próprio Bassetto, Camara Jr. e outros preferem a denominação “tendências fonéticas”, exatamente por entenderem que as transformações das palavras “variam com a região, o tempo e o ambiente social” (JOTA, 1976, p. 186), causas que, somadas a fatores como a analogia, ajudam a explicar as formas divergentes ou o fato de certas palavras não passarem pelas mesmas modificações do que outras.

Outra síncope que contribuiu para a redução (do número de sílaba) dos vocábulos, sobretudo após a ação de outros metaplasmos, foi a síncope da consoante sonora intervocálica — sonoras são as consoantes que se articulam com vibração das cordas vocais, como *d*, *b* etc., em oposição às surdas, em cuja emissão não vibram as cordas vocais, como *t*, *p* —, como a que se observa em *colore* > *coor* > *cor*, em que ocorre a supressão da consoante sonora *l*, e em *pede* > *pee* > *pé*, em que ocorre a queda da consoante sonora *d* (JOTA, 1976, p. 306). Aqui, convém recorrermos ao *Appendix Probi*, para algumas considerações sobre o assunto.

O par (130) *tabula non tabla* “tábua” registra a comentada tendência, comum no latim vulgar, de sincopar a vogal postônica, portanto, esse registro deixa claro que *tabula*, por via natural, ou seja, submetendo-se às mudanças fonéticas regulares da língua portuguesa, de maneira alguma resultaria “tábua”; com efeito, diacronicamente, o resultado teria que ser, no mínimo, a popular “tabla”; por outro lado, devido à manutenção da vogal postônica *u* e à síncope da consoante sonora *l*, temos a semierudita ou semiculta “tábua”⁹. Ainda, podemos acrescentar dois proparoxítonos interessantes a essa lista, a erudita portuguesa “tábula” e a semierudita portuguesa “távola”, que veio por empréstimo do italiano no século XIV e que tem o *status* de vocábulo panromânico, conforme Houaiss (2009, p. 1819).

Ainda, no português moderno, conforme Jota (1976, p. 306), “observa-se a síncope em certas consoantes desprotegidas como em *exceção* (de *excepção*), *fato* (por *facto*)” e Câmara Jr. (1974, p. 352) “houve ainda a síncope da oclusiva ou constrictiva labial,

9 Em outros termos, estamos diante de processo similar ao que ocorreu com *macula* e “mágoa”, isto é, a transformação de um vocábulo esdrúxulo no latim, *tabula*, em um grave no português, “tábua”.

como primeiro membro de grupo consonântico, em vocábulos eruditos; ex.: *excepção* > *exceção*, *aritmética* > *arimética*, etc.”; novamente, convém recorrermos ao *Appendix Probi*. Os pares (154) *auctor non autor* “autor” e (155) *auctoritas non autoritas* “autoridade”, em que se verifica a queda do *c*, uma oclusiva surda, mostram que, embora mais comum no português moderno, a síncope de consoante desprotegida já ocorria no latim vulgar.

Ainda uma busca no *Corpus do Português* nos possibilitou cotejo entre alguns pares de palavras com essas características nos séculos XIX, XX e XXI, conforme se segue:

Tabela 1. Ocorrências de palavras com e sem consoante desprotegida

Par	Não Sincopada	Sincopada	Séc. XIX	%	Séc. XX	%	Séc. XXI	%
1	actor		7	7,30	641	55,90	5.949	4,10
		ator	89	92,70	506	44,10	139.051	95,90
2	aritmética		38	100	102	100	1.187	99,75
		arimética	0	0	0	0	3	0,25
3	contracto		3	0,20	1	0,65	211	0,10
		contrato	1.599	99,80	153	99,35	231.122	99,90
4	corrupto(a)		47	88,70	79	100	8.515	99,80
		corruto(a)	6	11,30	0	0	16	0,20
5	excepção		70	22,70	453	51,40	8.493	16,80
		exceção	238	77,30	429	48,60	42.110	83,20
6	facto		329	18,20	3.580	49,20	135.471	36,20
		fato	1.479	81,80	3.702	50,80	239.097	63,80
7	secção		57	48,30	326	22,70	14.171	40,30
		seção	61	52,70	1.111	77,30	20.974	59,70

Fonte: Elaboração própria

A opção por esses três séculos se deu em função de abrangerem o português moderno, referido pela literatura linguística da área. Mesmo que os dados tenham vindo de dois subcorpora distintos [séculos XIX e XX pertencem ao subcorpora *Gênero/Histórico*¹⁰ com 45 milhões de palavras; século XXI pertence ao subcorpora *O Corpus do Português NOW*

¹⁰ Esse *corpus* contém cerca de 45 milhões de palavras de quase 57.000 textos em português entre os anos de 1300 a 1900. As 20 milhões de palavras no texto correspondentes a 1900 são uma mistura entre os gêneros de conversação, ficção, jornais e academia.

(*Notícias na Web*)¹¹ com aproximadamente 1,4 milhões de palavras], as frequências e porcentagens nos dão pistas sobre o comportamento desse fenômeno no português. Isso posto, no que concerne aos quatro primeiros pares da Tabela 1 acima, observamos que, quanto ao par corrupto(a)/corruto(a), destacamos três ocorrências literárias do século XIX que, na comparação com o século XX e, principalmente, com o XXI, revelam uma singularidade; vejamos:

[...] O cheiro da carne corruta porém foi um indício, um raio de luz para o índio que, havendo tomado a peito descobrir a verdade, estava no propósito de não hesitar, para o conseguir, diante da perda da própria vida. (TÁVORA, 1973, p. 101)

O lodo tinha já desaparecido da superfície do charco imundo que ele trazia no coração; restava, porém, ainda no fundo, como se vê, a vasa corruta e pestilencial. (TÁVORA, 1973, p. 110)

[...] É interêsse dos nossos adversários ver-nos afrouxar, a trôco da animação dada à parte corruta do partido. [...]. (ASSIS, 1957, p. 230).

Nas duas primeiras ocorrências, extraídas do romance *O Cabeleira*, lançado pelo escritor cearense Franklin Távora em 1876, e na última, tirada do romance de Machado de Assis, *Quincas Borba*, lançado em 1891, contemporâneos portanto, encontramos o vocábulo “corruta”, a forma já sincopada de “corrupta(o)”, o que se faz notável, vez que o cotejo com os séculos seguintes demonstra o apagamento progressivo e total da forma sincopada, que pela lógica deveria ser a evolução do par. Situação idêntica ocorre no par aritmética/arimética — agravado pelo fato de neste caso a consoante em questão ser da sílaba pretônica, diferentemente daquele, que é da postônica —, logo, constatamos que, no tocante à consoante desprotegida, algo no espírito do povo rejeita a generalização da síncope, sinalizando que a lei da economia fonética enfrenta certas limitações, pois nem sempre o caminho mais curto é o melhor.

Uma dessas limitações, conquanto não seja o caso de nenhum dos pares arrolados, é o problema da homonímia, que tende a ser evitada; de fato, em pares como o substantivo “cacto”, planta, e “cato”, do verbo catar; o substantivo “pacto” e o substantivo “pato”, ave, por exemplo, a consoante desprotegida tende a não sofrer síncope para evitar possível confusão do falante. Nesse sentido, podemos afirmar que a lei do menor esforço se aplica justamente pela manutenção da dificuldade — no caso, a conservação do *c*, pois que a síncope criaria uma dificuldade maior para o falante. Por outro lado, pensando no vocábulo “ator”, é compreensível a síncope da consoante *c* contrariamente ao que ocorre com sua cognata ou congênera “actante”, em função da pouca exposição desta em face daquela nos meios de comunicação. Também, um aspecto a ser considerado quanto à lei

11 O *Corpus* do Português NOW (*Notícias na Web*) contém aproximadamente 1.4 milhão de palavras de jornais e revistas *on-line* desde 2012 até 2019.

do menor esforço é a inserção de vogal formando sílaba com a consoante desprotegida, por exemplo, em “adapitar” por “adaptar”, metaplasmo de adição denominado epêntese (JOTA, 1976) que decorre de acomodação articulatória; como vemos, nem sempre menos é mais. Já quanto aos três últimos pares (excepção/exceção, facto/fato, secção/secção), observamos a tendência natural de incorporar o uso da forma sincopada, seguindo a lógica comum da lei do menor esforço.

Outro fenômeno na passagem do latim para o português que passa pela lei do menor esforço é a síncope de vogal pretônica ou protônica, basicamente limitada a vocábulos polissílabos como *delicatu* > delgado, *veritate* > verdade, *resecare* > rasgar, *civitate* > cidade, não tendo sido “um fenômeno geral no lat. vulg. e comumente não o é nas línguas românicas; os casos são esporádicos, dependendo de condições regionais” (BASSETTO, 2010, p. 50).

Tendências antigas elucidando o presente

Devido à natureza dinâmica e ao caráter cíclico da língua, processos verificados no passado remoto ainda ocorrem hoje, como a síncope da vogal postônica que identificamos nos pares “*arvre*” por “árvore”, “*chacra*” por “chácara”, “*xicra*” por “xícara” e, com o advento da COVID-19, a comuníssima “*mascra*” por “máscara”, frutos da despreocupação própria da linguagem falada, de elocução mais rápida e descuidada que, enquanto conserva o núcleo semântico da palavra, tende a agir sobre a extensão do vocábulo, transformando os proparoxítonos em paroxítonos como nesses pares, o que comprova que a lei do menor esforço continua a ser um norte seguro para o povo, embora não seja o único. É importante essa referência ao núcleo semântico dos vocábulos porque, conforme “verificaram os neogramáticos, a vogal tônica, tanto latina quanto românica, possui grande estabilidade e dificilmente sofre maiores alterações” (BASSETTO, 2001, p. 48), além disso é, segundo Vasconcelos (19-?, p. 252), “o acento tônico que dá à palavra a sua *unidade*, sendo como que a sua *alma*”.

Já comentamos que a síncope de consoante sonora intervocálica se mostrou outro importante expediente no processo de economia linguística, conforme atestam o vocábulo latino *mediu*, que resultou no português “meio” após síncope do *d*, e *magis*, que resultou em “mais” após síncope da sonora *g*. No português moderno falado é notável, por exemplo, o que ocorre com a consoante “**d** – Cai, quase sempre, na sílaba final das formas verbais em *ando*, *endo*, *indo*: *andando* = **andando**, *veno* = **vendo**, *caíno*, *pôno*, e também no advérbio **quando**, às vezes.” (AMARAL, 1955, p. 51), ou seja, o grupo consonantal *nd* apresenta certa instabilidade em posição intervocálica, tendendo à simplificação em *n*.

Ainda, mais um grupo consonantal localizado na sílaba postônica que tende a sofrer síncope de um de seus elementos quando em posição intervocálica é o grupo *dr*, que perde a vibrante *r*, conforme Bueno (1967, p. 12) “em *padre*, *madre*, *fradre*, resultantes de

patrem, matrem, fratrem, para muitos houve a síncope: *pade, made, frade*"; evidentemente, "frade" está grafado segundo a norma culta atual, renunciando a erosão que "padre" e "madre" tendem a sofrer. Inclusive, indo mais a fundo no modo de falar do povo, lançando mão de um cognato ou congêneres desses três vocábulos, "compadre", temos "cumpádi", forma aproximada com a qual muitas vezes se pronuncia ou se escreve o pseudônimo do contemporâneo pagodeiro baiano ("Cumpadi") Compadre Washington — conquanto seja jocosa a alcunha, até pela personagem em questão, é bastante comum na linguagem falada a pronúncia que poderia ser grafada pádi, mádi, cumpádi, cumádi.

Outra tendência que continua atual e que aponta no sentido da economia fonética é a de suprimir sílaba semelhante de palavras diferentes em sequência, como nas frases "O Supremo rasgou a Constituição e, daqui para frente, não poderá..." (Fonte: *Blog do Esmael*) (para **a** frente); "Mais de 100 laboratórios de todo mundo lutam contra o tempo para produzir uma vacina contra o novo coronavírus." (Fonte: *Istoé Dinheiro*) (todo **o** mundo); "Só 13 dos 513 deputados participaram de todas votações virtuais da Câmara" (Fonte: *Brasil 200*) (todas **as** votações); "Revelados primeiros monotrilhos produzidos pela Bombardier para Tailândia" (Fonte: *viatrolebus.com.br*) (Revelados **os** primeiros... para **a** Tailândia); "TSE arquiva ação contra chapa Bolsonaro/Mourão..." (Fonte: *Jornal Estado de Minas*) (contra **a** chapa); ou nas expressões voltadas para propaganda "Dia Dia" (Dia **a** Dia); "Passo ponto" (Passo **o** ponto); "Fica Dica" (Fica **a** Dica). Nesses casos divisamos algo entre a "crase", fusão de vogais iguais em junctura — ponto de contato entre duas formas dentro da palavra —, e a "haplologia sintática", omissão de palavra igual ou parecida à outra com a qual está em contato (JOTA, 1976), ambos metaplasmos de supressão; inclusive, Coutinho (1974, p. 148) define a "haplologia" como "síncope especial que consiste na queda de uma sílaba medial, por haver outra idêntica ou quase idêntica na mesma palavra", logo, vemos que não existe uniformidade na literatura especializada.

Considerações finais

Trabalhar com documentação antiga dá-nos sempre a oportunidade de observar que alguns fenômenos da língua já estavam em variação em séculos anteriores. Por mais formal que seja a escrita de qualquer documento em análise, o escritor — via de regra — deixa escapar formas que estariam em concorrência, mas que, por algum motivo, não são confirmadas pelos escritores clássicos, tidos como possuidores de bom padrão de língua; apesar de os tempos serem outros, a gramaticografia ser pequena e a imposição de normas ortográficas não ser austera como nos tempos atuais.

Por isso mesmo, podemos observar que muitos fenômenos linguísticos que ocorriam no passado distante continuam a ocorrer no presente, portanto, conhecer mecanismos atuantes que perpassam pela fonética e morfologia de uma perspectiva histórica nos ajuda a compreender a variação linguística no português e a observar que, independentemente da época, o rio continua a correr e a sulcar o gelo. A língua falada sempre sulcará a língua escrita, queiram os puristas ou não. É o correr do rio que não se deixa represar.

Nesse sentido, espectadores cientes da inexorabilidade desse processo, julgamos ser importante procurar reconhecê-lo e entendê-lo quanto possível, com vistas a registrar e explicar as mudanças que fatores como a síncope operam na superfície da língua bem debaixo dos nossos olhos, flagrando a fugacidade daquilo que costumamos chamar de certo no uso da língua. Os metaplasmos, em especial, a síncope – nas suas variadas manifestações –, são mecanismos reveladores do dinamismo transformador das palavras, contudo, conforme vimos, há certa lógica que possibilita, com alguma margem de segurança, visualizar as tendências linguísticas no âmbito da morfologia (ou mesmo, da sintaxe).

A língua é mais forte do que regras, sempre. Tentar conter essas variações é como “querer tapar o sol com peneira”, como diz a expressão popular.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado, em parte, com apoio de bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq – nível 2 (processo número 308793/2019-6) concedida ao autor Marcelo Módolo.

Referências

AMARAL, A. *O dialeto caipira: gramática – vocabulário*. (Obras Completas). Prefácio de Paulo Duarte. São Paulo: Editora Anhembi Limitada, 1955.

ASSIS, M. de. *Quincas Borba*. (Obras completas, 6). São Paulo: W. M. Jackson Inc., 1957.

BASSETTO, B. F. *Elementos de filologia românica: história interna das línguas românicas*. v. 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

BUENO, S. *A formação histórica da língua portuguesa*. 3. ed. rev. São Paulo: Edição Saraiva, 1967.

CÂMARA JR., J. M. *Dicionário de filologia e gramática: referente à língua portuguesa*. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1974.

CARVALHO, A. C. S. de; MÓDULO, M. Tendências sonoras correntes no latim e no português. *Roseta*, p. 1-4, 04 set. 2020. Disponível em <https://bit.ly/3gwhW2r>. Acesso em: 26 nov. 2021.

CORPUS DO PORTUGUÊS. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 26 nov. 2021.

COUTINHO, I. de L. *Gramática histórica*. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica (Biblioteca Brasileira de Filologia, 4), 1974.

DIAZ Y DIAZ, M. C. *Antologia del latin vulgar*. Madrid: Editorial Gredos, 1950.

ELIA, S. E. et al. *Dicionário gramatical Globo: português, francês, inglês, espanhol, italiano, latino, grego*. 2. ed. Rio de Janeiro/Porto Alegre/São Paulo: Editora Globo S. A., 1962.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda., 2009.

JOTA, Z. dos S. *Dicionário de linguística*. Rio de Janeiro: Presença (Coleção Linguagem, 2), 1976.

NASCENTES, A. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. v. 1. Prefácio de W. Meyer Lübck. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1932.

SILVA NETO, S. da. *História do latim vulgar*. Apresentação de Rosalvo do Valle. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1977.

TÁVORA, F. *O Cabeleira*. São Paulo: Editora Três (Coleção Obras Imortais da Nossa Literatura, 16), 1973.

VASCONCELOS, C. M. de. *Lições de filologia portuguesa: segundo as preleções feitas aos cursos de 1911/12 e de 1912/13 - seguidas das lições práticas de português arcaico*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 19-?.

VIEIRA, D. *Grande dicionário português: ou thesouro da língua portugueza*. Porto, Portugal: Ernesto Chardron, Editor. Porto, Portugal: Bartolomeu H. de Moraes, 1871-1874. 5 vols.

Fraseotermos de língua espanhola na denominação da avifauna do Pantanal Sul-mato-grossense: um estudo com base em materiais ornitológicos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.2967>

Thierry Delmond¹
Elizabete Aparecida Marques²

Resumo

Este artigo pretende apresentar os resultados preliminares de um estudo sobre fraseotermos da língua espanhola usados para denominar a avifauna do Pantanal Sul-mato-grossense, a partir de dados extraídos de materiais digitais ornitológicos. O trabalho apoia-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria da Denominação (PETIT, 2009), da Terminologia (CABRÉ, 1998), da Socioterminologia (GAUDIN, 1993) e da Fraseologia (GONZÁLEZ-REY, 2015). Cada denominação é considerada, no domínio da Terminologia, como termo. No caso de uma análise de fraseologismos, o termo adequado para nomear as colocações terminológicas é fraseotermo. Os primeiros resultados mostram que os fraseotermos que nomeiam as aves do Pantanal sofrem uma forte influência sociocultural, o que corrobora a necessidade de um trabalho fraseoterminológico com base em critérios científicos.

Palavras-chave: Fraseoterminologia; fraseotermo; Ornitologia; Pantanal.

1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; thierry.delmond@hotmail.fr; <https://orcid.org/0000-0003-2650-4779>

2 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; emarmarques@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-6308-9597>

Spanish phraseoterminals in the denomination of the avifauna of the Pantanal Sul-mato-grossense: a study based on ornithological materials

Abstract

This article intends to present the preliminary results of a study on phraseoterminals of the Spanish language used to name the Pantanal avifauna Sul-mato-grossense, from data extracted from ornithological digital materials. The work is based on the theoretical-methodological assumptions of the theory of Denomination (PETIT, 2009), of Terminology (CABRÉ, 1998), of Socioterminology (GAUDIN, 1993), and of Phraseology (GONZÁLEZ-REY, 2015). Each denomination is considered, in the field of Terminology, as a term. In the case of an analysis of phraseologisms, the appropriate term for naming terminological placements is phraseoterminal. The first results show that the phraseoterminals that name birds in the Pantanal suffer a strong sociocultural influence, which corroborates the need for phraseoterminological work based on scientific criteria.

Keywords: Phraseoterminology; Phraseoterminal; Ornithology; Pantanal.

Introdução

O Pantanal é uma ecorregião terrestre da América do Sul composta de prados e savanas inundadas durante parte do ano. Em razão de sua geografia de terras baixas, é a maior área úmida do planeta, atravessada por cursos de água que fluem durante a estação chuvosa. Mais de 80% do território pantaneiro se encontra submerso durante seis meses por ano, devido às chuvas torrenciais trazidas pelo “rio voador”, proveniente da floresta amazônica (UNESCO, 2000).

A região é conhecida como um santuário ecológico onde vivem, segundo a última lista de aves de toda a planície pantaneira, 463 espécies, ou mais precisamente 500, considerando-se as residentes, migrantes e vagantes, algumas delas em grandes populações (FERNANDES; SIGNOR; PENHA, 2010), dentre as mais de 1919 espécies catalogadas em todo o Brasil, incluindo o *Jabiru mycteria* ou Tuiuí³, a ave símbolo do Pantanal (PIACENTINI *et al.*, 2015).

Mais informações sobre esse bioma podem ser adquiridas por meio de publicações científicas veiculadas por artigos, livros, páginas na internet acerca do tema, bem como o ecoturismo, os quais permitem popularizar o conhecimento, sobretudo, para um público de observadores de aves (SALVATI, 2002), brasileiros ou estrangeiros, em especial os

3 Nome grafado com a primeira letra maiúscula conforme as *regras arbitrárias de nomenclatura* das taxonomias, propostas por Linné em 1736.

falantes de língua espanhola, dada a proximidade da região com países hispânicos, como a Bolívia e o Paraguai.

Com base no pensamento de Sapir (1969, p. 45), segundo o qual “o léxico da língua é que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes”, a relação entre léxico, meio ambiente e cultura desperta alguns questionamentos que parecem ser relevantes quando se consideram as denominações das aves observadas no Pantanal em outras línguas, como o espanhol: levando em conta que o espanhol é a língua oficial de 21 países, existem diferenças (ou não) entre as denominações nesse idioma? Existe alguma relação entre a denominação da ave e o referente denominado? Que aspectos semânticos se destacam no processo de composição dos nomes das aves em língua espanhola?

Diante desses questionamentos, este trabalho pretende apresentar os resultados preliminares de um estudo sobre os fraseotermos da língua espanhola usados para denominar a avifauna do Pantanal Sul-mato-grossense, a partir de dados extraídos de materiais digitais ornitológicos. O trabalho está ancorado nos seguintes pressupostos teóricos: o conceito de denominação (MORTUREUX, 1984; THOIRON, 1994; PETIT, 2009), os postulados da Terminologia (CABRÉ, 1998; L'HOMME, 2004), da Socioterminologia (GAUDIN, 2003) e, para o conceito de fraseotermo, os trabalhos de González-Rey (2015) e Pamies Bertrán (2018).

Em primeiro lugar, o trabalho apresenta uma breve revisão teórica, seguida da descrição metodológica da pesquisa e, na sequência, expõe a análise dos dados e a discussão dos resultados.

A palavra e a necessidade de nomear a realidade: da denominação à Terminologia

As coisas, para terem existência no mundo humano, precisam ser nomeadas pelo homem. Como salienta Biderman (2001, p. 88), “é a partir da palavra que as entidades da realidade podem ser nomeadas e identificadas. A denominação dessas realidades cria um universo significativo revelado pela linguagem”. Para serem entendidas e usadas pelo ser humano, as palavras precisam ser organizadas e definidas, um dos objetivos da Terminologia.

O termo *terminologia* só apareceu no século XVIII na escrita de um professor alemão, Christian Gottfried Schütz, seguido de uma definição em 1837 de William Whewell, epistemólogo, indicando que a terminologia é “um sistema dos termos usados na descrição dos objetos da história natural” (REY, 1979, p.7, tradução nossa⁴).

4 No original: “Système des termes employés dans la description des objets de l'histoire naturelle”.

No século XX, o precursor moderno da Terminologia como ciência, Eugen Wüster, visando normalizar todos os termos científicos encontrados, propõe que as denominações devem refletir, o mais fielmente possível, o sistema conceitual e que, se houver uma intervenção na língua, é precisamente para reunir os dois (denominação e sistema conceitual), a fim de alcançar a biunivocidade (WÜSTER, 1998). Isso implica que uma denominação designa um conceito e que esse conceito é nomeado por um único termo. Historicamente, o aparecimento da Teoria clássica ou Geral da Terminologia (TGT) nasce, em 1930, com Eugen Wüster, que fornece as bases teóricas para a normalização dos termos relativos à industrialização.

Avançando no tempo, Cabré (1998), em sua Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), destaca a dimensão comunicativa da Terminologia, mas também seus aspectos cognitivos e linguísticos. Para uma abordagem diferente, mas não menos interessante, Faultstich (1998) e Gaudin (2003) consideram a Terminologia pelo viés de sua dimensão sociocultural, bem como seu aspecto político linguístico.

Os últimos anos viram novas propostas de abordagens terminológicas, como Terminologia Textual, que tem o texto como ponto de partida para a descrição do termo (BOURIGAULT; SLODZIAN, 1999).

O conceito de termo: diferentes perspectivas

O conceito de termo pode ser discutido a partir de várias perspectivas. Para Wüster (1998, p. 30), o termo é uma denominação linguística materializando o conceito. Na visão de Cabré (1998, p. 149), os termos são as unidades básicas da Terminologia e denominam os conceitos próprios de cada disciplina especializada, favorecendo a comunicação entre especialistas. Na perspectiva de L'Homme (2005, p. 1113, tradução nossa), é "o resultado de uma associação entre um sentido e uma forma"⁵.

Essas propostas revelam a dificuldade de definir o termo, pois se trata de um poliedro com muitas facetas e cada uma das quais seria "uma porta de entrada para esse objeto complexo que é o termo" (L'HOMME, 2004, p. 54)⁶. Nesse sentido, o contexto de uso e o usuário em si afetam "a noção de termo que é sempre colorida pela perspectiva do especialista que a aborda"⁷ (L'HOMME, 2005, p. 1113, tradução nossa).

5 No original: "le résultat d'une association entre un sens et une forme."

6 No original: "le terme est un polyèdre ayant de multiples facettes. Chacune de ces facettes constitue une porte d'entrée à cet objet complexe qu'est le terme".

7 No original: "la notion de 'terme' est toujours colorée par la perspective du spécialiste qui l'aborde".

Com relação à natureza da unidade terminológica que se propõe a investigar neste trabalho, ela é caracterizada como uma unidade polilexical e fixa, propriedades que podem ser observadas, inclusive, na própria taxonomia científica. Conforme Carl von Linné (1707-1778), o “pai da taxonomia moderna”, o domínio da zoologia, no caso específico deste estudo o da Ornitologia, possui nomenclaturas binominais. Nessas denominações, o primeiro nome inicia-se por letra maiúscula e os formantes organizam-se de modo sistemático devendo ser classificados na sequência: classe, ordem, família, gênero, espécie, subespécie ou variedade (BARROS, 2007). Em um *corpus* de 278 aves das ordens dos não-passeriformes que embasa esta pesquisa, um total de aproximadamente 78% são nomes formados por dois ou mais itens lexicais.

No domínio da Fraseologia, um termo complexo, compreendido aqui como aquele formado por, no mínimo, duas unidades léxicas, vem sendo denominado como fraseotermo (GONZALEZ REY, 2015). Para Pamies Bertrán (2018), o fraseotermo está incluído dentro de uma categoria chamada Sintema, termo cunhado por Martinet (1999) para designar uma unidade linguística composta por, no mínimo, dois lexemas (fonte de cristalização e de idiomatidade). É a menor unidade fraseológica. Nesse particular, é pertinente, em consonância com Lerat (1995, p. 20, tradução nossa⁸), examinar se os fraseoterms de uma área especializada podem se definir como um “conjunto de expressão denominando em uma língua natural as noções pertencentes a um domínio de conhecimento fortemente tematizado”.

A denominação no universo sociocultural

A Socioterminologia, termo citado pela primeira vez por Boulanger em 1981, foi definida em seu artigo intitulado “Une lecture socioculturelle de la terminologie”, em 1991. Nesse trabalho, o autor especifica que a perspectiva socioterminológica permite “atenuar os efeitos prescritivos exagerados de algumas proposições normativas. Toda terminologia é desenvolvida para fundamentar uma ciência, uma técnica e garantir-lhe um futuro, para trazê-la à vida, propagando-a por meio da comunicação a outras pessoas.” (BOULANGER, 1991, p. 25, tradução nossa⁹).

Gaudin (2005, p. 82) concebe também a Terminologia pelo viés de sua dimensão sociocultural, bem como pelo seu viés político-linguístico. Surgida, para este autor, sob “a dupla influência da Sociolinguística teórica e da Sociolinguística de campo, a Socioterminologia tem como objeto o estudo da circulação dos termos em sincronia e

8 No original: “Un ensemble d’expressions dénommant dans une langue naturelle des notions relevant d’un domaine de connaissances fortement thématisé.”.

9 No original: “Atténuer les effets prescriptifs exagérés de certaines propositions normatives. Toute terminologie est élaborée pour donner une assise à une science, à une technique et pour lui assurer un avenir, pour la faire vivre en la propageant par la communication à autrui.”.

diacronia, o que inclui a análise e a modelização de significados e conceituações¹⁰. Os conceitos terminológicos são vistos como construções de conhecimentos sujeitas a variações, sincrônicas e diacrônicas. Como explica Faultstich (2006, p. 28),

[...] a construção dos postulados teóricos que sustentam a teoria da variação em terminologia, propõe-se uma releitura da definição de termo, a fim de que se compreenda melhor por que um termo varia. Assim uma unidade terminológica pode ter ou assumir diferentes valores, de acordo com a função que uma dada variável desempenha nos contextos de ocorrência. E vale lembrar que termos são:

- (i) signos que encontram sua funcionalidade nas linguagens de especialidade, de acordo com a dinâmica das línguas;
- (ii) entidades variantes, porque fazem parte de situações comunicativas distintas;
- (iii) itens do léxico especializado que passam por evoluções, por isso devem ser analisados no plano sincrônico e no plano diacrônico das línguas.

O estudo social de termos especializados questiona a maneira como eles aparecem, confrontando-os com sua própria produção de sentido. A observação da circulação das unidades terminológicas nas sociedades científicas, mas também da sua apropriação pela população em geral, permite definir as suas condições de emergência e transformações ao considerá-los como signos linguísticos e não como simples etiquetas de conceitos (GAUDIN, 2005).

No Brasil, Enilde Faultstich (1998 *apud* GAUDIN, 2005, p. 82) especifica que a Socioterminologia é “uma disciplina que se interessa pelo movimento do termo nas linguagens de especialidades”. Sendo a Sociolinguística a abordagem mais social da linguística, no que diz respeito à Socioterminologia, as unidades terminológicas que constituem o discurso têm uma história. Desde a sua criação e evolução ao longo do tempo e das culturas, os termos em perpétuo movimento podem ser considerados como unidades histórico-socioculturais da língua. Eles refletem, por meio de sua constituição semântica e morfológica, a história, a cultura e os valores sociais dos povos que os usam ou os usaram.

Nessa perspectiva, formular um conceito, do ponto de vista da Socioterminologia, é nomear a realidade do mundo dos falantes de um domínio especializado. Na abordagem sociolinguística da Terminologia, a questão recai sobre a categorização dos elementos e, em particular, sobre a diferenciação entre designação e denominação na criação de

10 No original: “La double influence de la sociolinguistique théorique et de la socio linguistique de terrain, la socioterminologie se fixe comme objet l’étude de la circulation des termes en synchronie et en diachronie, ce qui inclut l’analyse et la modélisation des significations et des conceptualisations”.

termos, como na abordagem lexicológica da denominação. De acordo com Gaudin (2003), o objeto possui várias designações, entre as quais, em uma decisão última, uma delas será promovida à categoria de denominação. Nessa perspectiva, a designação é composta por elementos não lexicalizados ou, nesse caso, não terminologizados, pendentes de estabilização pelo uso em uma comunidade de especialistas. Esse princípio expõe o limite da terminologia normativa de Wüster, a qual não leva em consideração os usos e as necessidades de nomes das várias comunidades de falantes envolvidos (PETIT, 2009).

A dimensão sociolinguística do ato de denominar no contexto da superposição de denominação de direito e de fato é óbvia. Não é só o falante que influencia o ato denominativo, mas também o interlocutor, seu ambiente sociocultural e sua visão da realidade e do mundo circundante que inspiram a denominação e até a impõem. Nessa perspectiva, a neologia popularizante, portanto, a conceptualização, resulta de uma análise da realidade, análise esta que é diferente daquela realizada pelos produtores do termo científico original (MORTUREUX, 1984). Segundo esse mesmo autor, o domínio científico tem toda a sua importância para ilustrar o complexo funcionamento da denominação como um ato de linguagem, envolvendo a iniciativa de falantes, o público-alvo, o jogo social da comunicação, a visão da realidade e as estruturas morfossintáticas e semânticas. O problema que pode ocorrer é o constante movimento da língua que muda com o passar do tempo porque, como bem indica Biderman (2001, p. 138), “a língua está em perpétuo movimento, seu caráter de inacabado e de devir está sempre presente”. O ato de denominação encontra-se em uma perspectiva dinâmica de evolução, de movimento em que a observação da motivação dos termos “oferece um lugar de articulação entre as determinações socioculturais e as restrições linguísticas na atribuição de nomes [...] demonstrando a relação entre a estrutura formal do termo e seu sentido” (MORTUREUX, 1984, p. 110, tradução nossa¹¹).

Metodologia da pesquisa

A metodologia desta pesquisa consistiu em utilizar a *Web* como recurso, mais precisamente o *site* Avibase, referência mundial em Ornitologia, para a construção de um *corpus* de estudo. Esse *site*, atualizado regularmente, é composto por um banco de dados da avifauna mundial. Resulta de um projeto de cooperação internacional para construir um conjunto de dados global da Ornitologia, baseado nas taxonomias mais relevantes, desde a década de 1990. Os dados que compõem o Avibase são provenientes das onze principais taxonomias científicas da avifauna do mundo, oferecendo seus nomes científicos latinos e, também, em mais de trinta línguas diferentes. Uma descrição de cada ave, sua classificação sistêmica, várias fotos certificadas pela comunidade científica e, também, uma biblioteca de sons para cada uma completam as denominações.

¹¹ No original: “offre un lieu d’articulation entre les déterminations socio-culturelles et les contraintes linguistiques dans l’attribution des noms [...] en manifestant la relation entre la structure formelle du terme et son sens”.

O processo de extração de dados consistiu, inicialmente, em localizar no *site* Avibase as informações acerca de cada ave, utilizando a fonte HTML das páginas. Para isso, o uso da linguagem “Xquery” e “Python” possibilitou a realização de *script* de solicitação nas páginas, a fim de extrair as denominações, conforme duas etapas.

A primeira consistiu em recuperar os nomes das aves e as URLs correspondentes. Na URL do Avibase: <https://avibase.bsc-eoc.org/checklist.jsp?region=BRms>

Obteve-se uma lista das denominações das aves, o identificador de cada uma e as URLs relacionadas. As URLs obtidas têm o seguinte formato:

"species.jsp? avibaseid = <identifier>"

A segunda etapa permitiu recuperar as informações acerca da ave escolhida. Com um *script* elaborado na linguagem Xquery e dentro do qual foram inseridos os identificadores Avibase de cada ave, foi possível recuperar todo o conteúdo da página de uma determinada ave. Há uma certa quantidade de informações nessa página, incluindo denominações em diferentes idiomas.

A extração planejada considerou as aves das ordens dos não-passeriformes, segundo a taxonomia de Clements (2019), presentes no território do Pantanal de Mato Grosso do Sul. Constituiu-se uma base de denominações referente a 278 aves, com correspondentes em 40 idiomas diferentes, dentre os quais o espanhol.

O resultado do processo é a geração de uma tabela no formato XML, transformada em formato CSV, que permite navegar rapidamente, pois cada linha corresponde a uma ave e cada coluna, exceto a primeira que é o identificador do Avibase, corresponde a uma denominação em uma determinada língua. Uma vez extraídos os dados, foi realizada a seleção e organização das denominações das aves de todos os países de língua espanhola, indicados na base de dados inicial, ou seja, os nomes espanhóis correspondentes às 278 aves de 18 países hispanófonos, a maioria da América do Sul e Central, incluindo também a Espanha e Cuba.

Para este trabalho, foram selecionadas três aves, levando em conta seu pertencimento a diferentes ordens e famílias no nível taxonômico. Posteriormente, as denominações para as três aves (Maçarico-de-perna-amarela, Coruja-buraqueira e Mergulhão-caçador) foram submetidas a uma análise léxico-semântica dos diferentes elementos de nomeação para identificar os semas, com base nos pressupostos teóricos da Terminologia Multilíngue de Thoiron (1994), da Escola de Lyon. Segundo essa teoria, um conceito é divisível em traços conceituais e um termo/fraseotermo é divisível em elementos de nomeação, sendo eles mesmos divisíveis em um ou mais morfemas. A cada nível, há possibilidade de produção

de sentido. O auxílio de referências dicionarísticas e científicas, como o *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española* (DRAE), *Dicionário online Linguee*, *Dicionário de Tupi Moderno* (BOUDIN, 2005) e a obra de Ornitologia de Frisch, J. e Frisch, C. (2005), durante as análises, possibilitou desvelar os semas nas unidades de nomeação.

Análise dos dados e discussão dos resultados

No recorte investigado neste trabalho, os dados evidenciaram que, das três aves estudadas, a que tem maior número de denominações de caráter fraseológico, ou fraseotermos, em língua espanhola é o Maçarico-de-perna-amarela, com 15 formas diferentes, considerando todas as variações de forma da palavra. Em segundo lugar, com 14 formas diferentes, aparecem os fraseotermos usados para denominar a Corujaburaqueira e, em terceiro, com nove formas, os fraseotermos que nomeiam o Mergulhão-caçador. Reitera-se que, dadas as delimitações do gênero artigo científico, apresenta-se uma amostragem da análise léxico-semântica de três aves escolhidas aleatoriamente, considerando-se, entretanto, que elas pertencem a diferentes ordens e famílias no nível taxonômico. Ressalta-se, ainda, que o fato de nem todos os países de língua espanhola estarem representados, não significa que eles não tenham denominações para as aves em questão. Neste caso, algum tipo de restrição imposta pelo *corpus* pode justificar, por exemplo, o fato de a Bolívia, que possui uma vasta área fronteira com o Pantanal Sulmato-grossense, não registrar denominações para duas das três aves analisadas. Outra justificativa pode ser a restrição imposta pelo tipo de unidade lexical investigada que se limita às lexias complexas.

Denominações em língua espanhola para Maçarico-de-perna-amarela

O quadro, a seguir, mostra a distribuição dos fraseotermos em língua espanhola para denominar o Maçarico-de-perna-amarela (*Tringa flavipes*) por países, conforme os dados fornecidos pelo *corpus* da pesquisa.

Quadro 1. Fraseotermos em língua espanhola para Maçarico-de-perna-amarela

	Fraseotermos	Países
1	Andarríos patiamarillo	Colômbia
2	Andarríos patigualdo chico	Nicarágua
3	Archibebe patigualdo chico	Espanha
4	Chorlito patas amarillas	Uruguai
5	Patamarilla menor	México
6	Patiamarillo chico	Colômbia

7	Patiamarillo menor	Costa Rica; Equador; Panamá
8	Playero menor de patas amarillas	Honduras
9	Playero menor patas amarillas	Uruguai
10	Playera pata amarilla menor	Peru
11	Playero patas amarillas chico	Uruguai
12	Pitotoi chico	Paraguai
13	Pitotoy chico	Argentina; Chile
14	Tigüi-Tigüe Chico	Venezuela
15	Zarapico patiamarillo chico	Cuba

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar na tabela, as formas *andarríos patiamarillo* e *andarríos patigualdo chico* são observadas na Colômbia e Nicarágua, respectivamente, enquanto a Espanha registra *archibebe patigualdo chico* para denominar o *maçarico-de-perna-amarela*. A forma *patiamarillo menor* aparece registrada na Costa Rica, Equador e Panamá enquanto *pitotoy chico* e sua variante *pitotoi chico* tiveram registro na Argentina, Chile e Paraguai. Por sua vez, Honduras, Uruguai e Peru registram a forma *playero menor* e suas variantes enquanto Venezuela e Cuba apresentam denominações como *tigüi-tigüe chico* e *zarapico patiamarillo chico*. O Uruguai registra várias denominações. Além das já mencionadas, apresenta, ainda, *chorlito patas amarilla*.

Do ponto de vista semântico, os fraseotermos *pitotoy chico/pitotoi chico* podem ser explicados pela onomatopeia *pitotoy*, grito que emite a ave no início do voo somado ao sema do tamanho, pois o referente é menor em relação a outros de sua espécie. Note-se que o tamanho do referente também está presente em quase todas as denominações, combinando-se com outras informações semânticas relativas ao referente.

Nesse sentido, as formas *patamarilla menor*, *patamarillo chico*, *patamarillo menor* aludem à cor amarelada das patas da ave, traço que se encontra nas formas sustentadas pelo pivô terminológico (GOUADEC, 1983) *playero*, como *playero menor de patas amarillas*, *playero menor patas amarillas*, *playero patas amarillas chico* e *playera pata amarilla*. O pivô *playero* e sua variante de gênero *playera* comportam um sema que diz respeito ao *habitat* natural da ave, margem de rios, lagos, lagoas, etc. De igual modo, as formas *andarríos patiamarillo* e *andarríos patigualdo chico* possuem traços semânticos que indicam o *habitat* por onde as aves têm o hábito de caminhar. É interessante observar que a alusão à cor aparece de forma metafórica em *patigualdo*, ou seja, patas amarelas como a flor da gualda, como ocorre em *andarríos patigualdo chico* e *archibebe patigualdo chico*. Outras denominações aportam outros traços relativos à forma do referente, como o bico em *zarapico patiamarillo chico*. Nesse caso, o morfema *zara* remete a comprido como uma espiga de painço. O quadro abaixo resume a análise léxico semântica realizada.

Quadro 2. Análise léxico-semântica das denominações do Maçarico-de-perna-amarela

Língua	Denominação	Elementos de nomeação	Semas	Referências
Latim	Tringa flavipes	Tringa do Grego Trungas = Flavipes Do Latim Flavus = e do Latim pes =	Ave ribeirinha, do tamanho de um Sabiá (mencionada por Aristóteles) Amarelo Pé	Fritsch (2005)
Português do Brasil	Maçarico-de-perna-amarela	Maçarico = perna = amarela =	Relação às cores pardas do fogo do maçarico Perna Cor amarela	Aulete Digital
Argentina	Pitotoy chico	Pitotoy = chico =	Vem da onomatopeia “ <i>Pitotoy</i> ”, grito que ele emite no início do voo; Pequeno ou menor em tamanho do que outros de sua espécie	DRAE
Chile	Pitotoy chico	Pitotoy = chico =	Vem da onomatopeia “ <i>Pitotoy</i> ”, grito que ele emite no início do voo; Pequeno ou menor em tamanho do que outros de sua espécie	DRAE
Colômbia	Andarríos patiamarillo Patiamarillo chico	Andar = ríos = pati = pata = amarillo = chico =	Andar Rios Pata, pé Amarelo Pequeno ou menor em tamanho do que outros de sua espécie	DRAE
Costa Rica	Patiamarillo menor	pati = pata = amarillo = menor =	Pata, pé Amarelo Menor em tamanho	DRAE
Cuba	Zarapico patiamarillo chico	Zara = Pico = pati = pata = amarillo = chico =	Comprido como a espiga de painço, de trigo Bico Pata, pé Amarelo Pequeno ou menor em tamanho do que outros de sua espécie	DRAE

Espanha	Archibebe patigualdo chico	Archibebe = pati = pata = gualdo = chico =	Ave muito turbulenta, aterroriza outras aves para defender o seu território, mesmo as maiores, não é nada amigável. Pata, pé Amarela como a flor da gualda Pequeno ou menor em tamanho do que outros de sua espécie	DRAE
Equador	Patiamarillo menor	pati = pata = amarillo = menor =	Pata, pé Amarelo Menor em tamanho	Linguee
Honduras	Playero menor de patas amarillas	Playero = menor = patas = amarillas =	Que apanha os peixes na beira da água para comê-los Menor em tamanho Patas, pés Amarelas	DRAE Linguee
México	Patamarilla menor	pata = amarillo = menor =	Pata, pé Amarelo Menor em tamanho	Linguee
Nicarágua	Andarríos patigualdo Chico	Andar = ríos = pati = pata = gualdo = chico =	Andar Rios Pata, pé Amarela como a flor da gualda Pequeno ou menor em tamanho do que outros de sua espécie	DRAE Linguee
Panamá	Patiamarillo menor	Patia = pata = amarillo = menor =	Pata, pé Amarelo Menor em tamanho	Linguee
Paraguai	Pitotoi chico	Pitotoi = chico =	Vem da onomatopeia " <i>Pitotoi</i> ", grito que ele emite no início do voo Pequeno ou menor em tamanho do que outros de sua espécie	DRAE Linguee
Peru	Playera pata amarilla menor	Playero = pata = amarilla = menor =	Que apanha os peixes na beira da água para comê-los Pata, pé Amarela Menor em tamanho	DRAE Linguee

Uruguai	Chorlito patas amarillas Playero menor patas amarillas Playero patas amarillas Chico	Chorlito de chorla + diminutivo = patas = amarillas = Playero = menor = chico =	Vem da onomatopeia “ <i>chorlito</i> ”, grito da ave Patas, pés Amarelas Que apanha os peixes na beira da água para comê-los Menor em tamanho Pequeno ou menor em tamanho do que outros de sua espécie	DRAE Linguee
Venezuela	Tigüi-Tigüe Chico	Ti (guaraní) pico = güi (guaraní) = Tigüe = chico =	Bico Inquieto Diz-se de um jovem de raça negra Pequeno ou menor em tamanho do que outros de sua espécie	DRAE Linguee

Fonte: Elaboração própria

Denominações em língua espanhola para Coruja-buraqueira

No recorte dos dados levantados, a Coruja-buraqueira (*Athene cunicularia*) registrou 14 denominações fraseotermológicas em língua espanhola, conforme observado no quadro subsequente.

Quadro 3. Fraseotermos em língua espanhola para Coruja-buraqueira

	Fraseotermos	Países
1	Búho llanero	Colômbia; México
2	Búho terrestre	Panamá; Equador
3	Lechucita de campo	Uruguai
4	Lechucita de las viscacheras	Argentina; Bolívia
5	Lechucita vizcachera	Paraguai
6	Lechuza común	Uruguai
7	Lechuza rojiza	Uruguai
8	Lechuza terrestre	Peru; Costa Rica
9	Mochuelo conejo	Colômbia
10	Mochuelo de hoyo	Venezuela
11	Mochuelo de madriguera	Espanha
12	Mochuelo terrero	Colômbia

13	Sijú de Sabana	Cuba
14	Tecolote llanero	México

Fonte: Elaboração própria

A análise léxico-semântica mostra que, em todas as denominações, os pivôs fraseotermológicos *lechuza* e sua variante *lechucita*, *búho*, *mochuelo*, *sijú* e *tecolote* correspondem ao português *coruja* que, por sua vez, define-se como “ave de rapina de cabeça arredondada e olhos enormes, captura ratos, morcegos, pequenos répteis e invertebrados” (AULETE DIGITAL). Alguns desses nomes são de origem indígena, como *sijú* e *tecolote* que, segundo o DRAE, são de Caribe e Náhuatl (língua Uto-asteca), respectivamente. Já *mochuelo*, conforme o mesmo dicionário, é de origem incerta. O que varia são os elementos especificativos que carregam traços semânticos relacionados com:

- *Habitat* da ave: lugar onde ela vive e se reproduz, que pode ser qualquer cavidade na terra, natural ou escavada, como a vizcachera (toca da vizcacha), a madriguera (caverna onde vivem certos animais) e o hoyo (concaividade formada na terra) ou, ainda, a planície o campo e a savana. Destacam-se as denominações *lechucita vizcachera/de las vizcacheras*, *lechucita de campo*, *mochuelo de hoyo/de madriguera*, *sijú de sabana*, além de *búho/tecolote llanero*, *búho/lechuza terrestre* e *mochuelo terrero*. A denominação *mochuelo conejo* pode aludir, por analogia, a uma característica compartilhada pela coruja em questão e o coelho, que costumam habitar em covas.

- Cor da ave: traço que pode ser observado em *lechuza rojiza*, em que rojiza tem como referência a cor que tem um tom de vermelho.

- Abundância da ave: traço que pode ser observado em *lechuza común*.

Quadro 4. Análise léxico-semântica das denominações da Coruja-buraqueira

Língua	Denominação	Elementos de nomeação	Semas	Referências
Latim	Athene cunicularia	Athene do Grego Atena = Cunicularia Do Latim cunicularius =	Divindade grega Mineiro, passagem ou caminho no subsolo, numa mina subterrânea	Fritsch (2005)
Português do Brasil	Coruja-buraqueira	Coruja = Subst. buraco = + sufixo eira =	Aves de rapina, de cabeça arredondada e olhos enormes, captura ratos, morcegos, pequenos répteis e invertebrados. Qualquer concavidade na terra, natural ou escavada Indicando a ideia de relação, local	Aulete Digital
Argentina	Lechucita de las viscacheras Lechucita vizcachera	Lechucita de Lechuza = Sufixo ita = Vis(z)cachera(s) = vizcacha (de origem quechua) =	Coruja Diminutivo, pequena Toca da vizcacha Roedor noturno típico das grandes planícies. Constrói complexas colônias de cavernas onde ele vive no Peru, Bolívia, Chile e Argentina	DRAE Linguee
Bolívia	Lechucita de las viscacheras	Lechucita de Lechuza = + sufixo ita = Vis(z)cachera(s) = vizcacha (de origem quechua) =	Coruja Diminutivo, pequena Toca da vizcacha Roedor noturno típico das grandes planícies. Constrói complexas colônias de cavernas onde ele vive	DRAE Linguee
Chile	Pequén	Do Mapuche pequeñ =	Ave de rapina diurna, muito semelhante à coruja, mas menor	DRAE

Colômbia	Búho llanero Mochuelo conejo Mochuelo terrero	Búho do Latim <i>bubo</i> = llanero = Mochuelo = Conejo do Latim <i>cunicūlus</i> = terrero do Latim <i>terrarius</i> =	Coruja Habitante das planícies Ave de rapina, semelhante à coruja, mas de menor tamanho Mamífero com cerca de 40 cm de comprimento, vivendo em tocas Pertencendo à terra	DRAE Linguee
Costa Rica	Lechuza terrestre	Lechuza = terrestre do Latim <i>terrestris</i> =	Coruja Pertencendo ou relacionando-se com a Terra	DRAE
Cuba	Sijú de Sabana	Sijú = Sabana (de origem Caribe) =	Ave de rapina das Antilhas Planície, muita extensa e sem vegetação arbórea	DRAE
Espanha	Mochuelo de madriguera	Mochuelo = madriguera =	Ave de rapina, semelhante à coruja, mas de menor tamanho Caverna onde vivem certos animais	DRAE
Equador	Búho terrestre	Búho do Latim <i>bubo</i> = terrestre do Latim <i>terrestris</i> =	Coruja Pertencendo ou relacionando-se com a Terra	DRAE
México	Búho llanero Ticolote llanero	Búho do Latim <i>bubo</i> = llanero = Ticolote do Náhuatl (língua Uto-asteca) <i>tecolotl</i> =	Coruja Habitante das planícies Búho, ave de rapina	DRAE Linguee
Panamá	Búho terrestre	Búho = terrestre do Latim <i>terrestris</i> =	Coruja Pertencendo ou relacionando-se com a Terra	DRAE

Paraguai	Lechucita vizcachera	Lechucita de Lechuza = + sufixo ita = Vizcachera = vizcacha (de origem quechua) =	Coruja Diminutivo, pequena Toca da vizcacha Roedor noturno típico das grandes planícies. Constrói complexas colônias de cavernas onde ele vive	DRAE
Peru	Lechuza Terrestre	Lechuza = terrestre do Latim <i>terrestris</i> =	Coruja Pertencendo ou relacionando-se com a Terra	DRAE
Uruguai	Lechucita de campo Lechuza común Lechuza rojiza	Lechucita de Lechuza = + sufixo ita = campo = Lechuza = común = rojiza =	Coruja Diminutivo, pequena Campo Coruja Común Disse de uma cor: isso puxa o vermelho	DRAE Linguee
Venezuela	Mochuelo de hoyo	Mochuelo = hoyo =	Ave de rapina, semelhante à coruja, mas de menor tamanho Concavidade ou profundidade formada na terra	DRAE

Fonte: Elaboração própria

Denominações em língua espanhola para Mergulhão-caçador

O quadro, a seguir, reúne as denominações de caráter fraseotermológico em língua espanhola para mergulhão-caçador, distribuídas por países de fala hispânica.

Quadro 5. Fraseotermos em língua espanhola para Mergulhão-caçador

	Fraseotermos	Países
1	Macá pico grueso	Argentina, Paraguai
2	Zambullidor de pico grueso	Peru, Uruguai
3	Zambullidor pico grueso	México
4	Zambullidor picogrueso	México
5	Zambullidor pico rayado	Honduras

6	Zambullidor piquigrueso	Colômbia
7	Zambullidor piquipinto	Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Panamá
8	Zampullín Piquipinto	Nicarágua
9	Zaramagullón grande	Cuba, Espanha

Fonte: Elaboração própria

Como ocorre em português, a denominação desta ave em espanhol também se explica por uma das principais características do referente: o hábito de mergulhar em busca de alimento, acrescidas de outros traços relacionados com a forma, o tamanho e as cores da ave. Nesse sentido, o pivô *zambullidor* (mergulhador, em português) é modificado por informações semânticas sobre o bico da ave, como *zambullidor de pico grueso* e *zambullidor pico grueso* (sem a preposição), *zambullidor picogrueso* e *zambullidor piquigrueso*, que fazem alusão à espessura do bico da ave. Por sua vez, a forma *zambullidor pico rayado* aporta a informação de que o bico do referente é listrado enquanto a denominação *zambullidor piquipinto* alude às diversas cores do bico da ave. É interessante observar, ainda, que nem todas as denominações reportam à característica de ave mergulhadora. É o que se nota em *zampullín piquipinto* que contém o sema de ave ribeirinha, acrescido de informações semânticas, como *piqui* (bico) + *pinto* (várias cores). Na denominação argentina e paraguaia *macá pico grueso*, a unidade lexical *macá* é de origem tupi-guarani e significa movimentação abaixo da água. Note-se que o traço abaixo da água se encontra, também, em *zaramagullón* (*somormujo* = abaixo da água + sufixo *-ón* = grande).

Quadro 6. Análise léxico-semântica das denominações do Mergulhão-caçador

Língua	Denominação	Elementos de nomeação	Semas	Referências
Latim	Podilymbus podiceps	Podiceps = do Latim podex, podicis = abertura e pes = pês = Podilymbus =	Pernas posicionadas na parte traseira, na borda externa do corpo Sinônimo de Podiceps	Fritsch (2005)
Português do Brasil	Mergulhão-caçador	Mergulhão = Caçador =	Grande mergulho Que costuma caçar para alimentação por instinto	Aulete Digital

Argentina	Macá pico grueso	Macá = do Tupi-Guarani Macang ou Muaka'í = pico = grueso =	Palmípedes das áreas lacustres, que se caracterizam pela ausência de penas caudais, pelo bico reto e comprido e por nadar com o pescoço ereto e perpendicular à superfície da água. Movimentação abaixo d'água Bico Espesso, grosso	DRAE Dicionário de Tupi moderno (BOUDIN, 2005)
Chile	Picurio	Picu = Pico = rio =	Bico Rio	DRAE Linguee
Colômbia	Zambullidor piquigrueso Zambullidor piquipinto	Zambullidor = piqui = pico = grueso = pinto =	Mergulhador Bico Espesso, grosso De diversas cores	DRAE Linguee
Costa Rica	Zambullidor piquipinto	Zambullidor = piqui = pico = pinto =	Mergulhador Bico De diversas cores	Linguee
Cuba	Zaramagullón grande	Somormujo = grande =	Abaixo da água Grande	DRAE
Espanha	Zaramagullón grande	Somormujo = grande =	Abaixo da água Grande	DRAE
Equador	Zambullidor piquipinto	Zambullidor = Piqui = pico = pinto =	Mergulhador Bico De diversas cores	Linguee
Honduras	Zambullidor pico rayado	Zambullidor = pico = rayado =	Mergulhador Bico Listrado	Linguee
México	Zambullidor pico grueso Zambullidor picogrueso Zambullidor piquipinto	Zambullidor = Piqui = pico = grueso = pinto =	Mergulhador Bico Espesso, grosso De diversas cores	DRAE Linguee
Nicarágua	Zampullín Piquipinto	Zampullín = Piqui = pico = pinto =	Mergulhão, ave ribeirinha Bico De diversas cores	DRAE Linguee
Panamá	Zambullidor Piquipinto	Zambullidor = Piqui = pico = pinto =	Mergulhador Bico De diversas cores	DRAE Linguee

Paraguai	Macá pico grueso	Macá = do Tupi-Guarani Macang ou Muaka'í = pico = grueso =	Palmípedes das áreas lacustres, que se caracterizam pela ausência de penas caudais, pelo bico reto e comprido e por nadar com o pescoço ereto e perpendicular à superfície da água. Movimentação abaixo d'água Bico Espesso, grosso	DRAE Linguee Dicionário de Tupi moderno
Peru	Zambullidor de pico grueso	Zambullidor = pico = grueso =	Mergulhador Bico Espesso, grosso	Linguee
Uruguai	Zambullidor de pico grueso	Zambullidor = pico = grueso =	Mergulhador Bico Espesso, grosso	Linguee
Venezuela	Buzo	Buzo =	Mergulhador, quem mergulha debaixo d'água	DRAE

Fonte: Elaboração própria

Considerações finais

Diante da profusão de informações semânticas observadas nas descrições dos fraseotermos que denominam as aves estudadas nesta pesquisa, procedentes de 18 países hispanófonos dos 21 que têm o espanhol como língua oficial, pode-se afirmar que certas questões preliminares encontram resposta. Com efeito, o reflexo da cultura e da história desses países deixa vestígios linguísticos nas denominações das aves em língua espanhola. Uma delas é a influência das línguas indígenas, como o Mapuche no Chile, o Uto-asteca no México, o Tupi-Guarani no Paraguai, Venezuela e Argentina, o Caribe em Cuba, além de marcas etimológicas incertas em denominações registradas na Colômbia e na Espanha, mostrando uma resistência das línguas nativas ao processo de colonização pela imposição da língua dos colonizadores.

A análise léxico-semântica das denominações ainda revela a influência sociocultural sobre os fraseotermos investigados, uma vez que a visão que os habitantes de cada país têm sobre as aves, por exemplo, a percepção das cores, das formas, dos sons e compreensão dos lugares e dos hábitos de vida da avifauna refletem nas formas de denominação. Assim, as denominações podem encontrar suas origens nas crenças e lendas dos povos da comunidade de língua estudada. Cada povo nomeia os objetos de acordo com sua cultura e, cada objeto, pode ter vários nomes diferentes dependendo dela.

REFERÊNCIAS

AULETE. *dicionário online*. Disponível em: <http://www.aulete.com.br>. Acesso em: 10 set. 2020.

AVIBASE. *The World Bird Database*. Disponível em: <https://avibase.bsc-eoc.org/avibase.jsp>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BARROS, L. A. *Conhecimentos de terminologia geral para a prática tradutória*. São José do Rio Preto: NovaGraf, 2007.

BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, v. 2, 2001.

BOUDIN, M. H. *Dicionário de tupi moderno: Dialeto tembé-ténetéhar do alto do rio Gurupi*. São Paulo: Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, 1978.

BOULANGER, J.-C. Une lecture socioculturelle de la terminologie. *Cahiers de linguistique sociale*, n. 18, p. 13-30, 1991.

BOURIGAULT, D.; SLODZIAN, M. Pour une terminologie textuelle. *Terminologies nouvelles*, v. 19, p. 29-32, 1999.

CABRÉ, M. T. *Terminologie: théorie, méthode et applications*. Ottawa: Les presses de l'Université d'Ottawa, Armand Colin, 1998.

FAULTSTICH, E. A Socioterminologia na comunicação científica e técnica. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 27-31, jun. 2006.

FERNANDES, I. M.; SIGNOR, C. A.; PENHA, J. *Biodiversidade no Pantanal de Poconé*. Cuiabá: Centro de Pesquisa do Pantanal, p. 36-38, 2010.

FRISCH, J. D.; FRISCH, C. D. *Aves brasileiras e plantas que as atraem*. Dalgas Ecoltec, 2005.

GAUDIN, F. *Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie*. Bruxelles: Éditions Duculot, 2003.

GAUDIN, F. *Pour une Socioterminologie*. Rouen: Publication de l'université de Rouen, 1993.

GONZÁLEZ-REY, M. I. *La phraséologie du français*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 2015.

GOUADEC, D. Extraction, description, gestion e explication de entités phraséologiques. *Terminologies Nouvelles*, v. 10, Bélgica, RINT, p. 83-91, 1993.

LERAT, P. *Les langues spécialisées*. Paris: Presse Universitaire de France, 1995.

L'HOMME, M-C. Sur la notion de terme. *Meta: journal des traducteurs*, v. 50, n. 4, p. 1112–1132, 2005.

L'HOMME, M-C. *La terminologie: principes et techniques*. Montréal: Les presses de l'université de Montréal, 2004.

LINGUEE. *Dicionário Online*. Disponível em: <https://www.linguee.es>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MARTINET, A. Le syntème. *In: La Linguistique*, n. 35, v. 2, 1999.

MORTUREUX, M.-F. La dénomination, approche socio-linguistique. *Langages*, 19^e année, n°76, La dénomination, p. 95-112, 1984.

PAMIES BERTRÁN, A. Aux limites du limitrophes: à propos des catégories phraséologiques. *In: SFAR, I., BUVET, P.-A. (coord.). La phraséologie entre fixité et congruence*. Louvain-la-Neuve: Academia l'Harmattan, 2018.

PETIT, G. *La dénomination: approches lexicologique et terminologique*. Louvain: Éditions Peeters, 2009.

PIACENTINI, V. Q.; ALEIXO, A.; AGNE, C. E.; MAURICIO, G. N. Lista comentada das aves do Brasil pelo Comitê Brasileiro de Registros Ornitológicos. *Revista Brasileira de Ornitologia*, v. 23, n. 2, p. 91-298, 2015.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. Disponível em: <https://dle.rae.es>. Acesso em: 20 set. 2020.

REY, A. *La terminologie: noms et notions*. Paris: PUF, 1979.

SALVATI, S. S.; MILONE, P. C. *Ecoturismo no pantanal brasileiro e boliviano: estudo de políticas e alternativas sustentáveis*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

SAPIR, E. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

THOIRON, P. La terminologie multilingue: une aide à la maîtrise des concepts. *Meta*, v. 39, n. 4, p. 765-773, 1994. Disponível em: <https://id.erudit.org/iderudit/004482ar>. Acesso em 10 fev. 20.

UNESCO. *Aire de conservation du Pantanal*, 2000. Disponível em: <http://whc.unesco.org/fr/list/999>. Acesso em: 04 set. 2020.

WÜSTER, E. *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Documenta Universitaria, 1998.

Operações enunciativas e predicativas: análise de marcas linguísticas na produção textual por alunos do Ensino Fundamental II

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.2884>

Leonildes Pessoa Facundes¹
Marlene Aparecida Viscardi Mantovani²

Resumo

Este artigo objetiva analisar a construção da moral da fábula *Hortifrutigranjeira*, realizada por alunos do 6º ano do ensino fundamental II sob um olhar estritamente enunciativo na perspectiva dos fundamentos teóricos, defendido pela Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) proposta pelo linguista Antoine Culioli (1990, 1999). Entre os vários conceitos aqui abordados, centramos a análise no que se refere à modalização. Na análise das marcas linguísticas identificadas nos textos, buscamos verificar: a) os processos operatórios linguísticos envolvidos na elaboração da moral; b) se o aluno foi capaz de discretizar a narrativa do texto de apoio; c) quais mecanismos enunciativos o aluno envolveu na construção da moral. Consideramos como fundamental a articulação da língua e da linguagem como parâmetro para o ensino de Língua Portuguesa e para o desenvolvimento linguístico-cognitivo do educando.

Palavras-chave: moral; Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas; modalização; linguístico-cognitivo; produção textual.

1 Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Maranhão, São Luís, Brasil; leonildespessoa@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-9039-970X>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; viscardi.marlene@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5603-1904>

Enunciative and predicative operations: analysis of linguistic marks in textual production by Elementary School II

Abstract

This article aims to analyze the moral construction of the fable *Hortifrutigranjeira*, carried out by 6th graders of Elementary school under a strictly enunciative look in the perspective of the theoretical foundations defended by the Theory of Predicative and Enunciative Operations (TOPE) proposed by the linguist Antoine Culioli (1990, 1999). Among the various concepts discussed here, we chose modalization as the focus of the analysis. As for the the linguistic marks identified in the texts, we sought to verify: a) the linguistic operational processes involved in the elaboration of morals; b) if the student was able to discretize the narrative of the supporting text; c) what enunciative mechanisms the student involved in the construction of morals. We consider the articulation of language and language to be fundamental as a parameter for the teaching of Portuguese Language and for the linguistic-cognitive development of the student.

Keywords: Moral; Theory of Predicative and Enunciative Operations; Modalization; Linguistic-cognitive; Text production.

Introdução

Sabe-se que a moral faz parte das fábulas, situa-se no final desse gênero textual, após a apresentação da narrativa, como se fosse um fechamento ou conclusão. Observamos como professoras que alguns alunos, quando produzem seus textos, mesmo não sendo fábula, querem e colocam como forma de conclusão a conhecida e chamada “moral da história”. No momento em que o aluno constrói a moral para finalizar as narrativas, ele coloca em prática sua criatividade, dá sua opinião, ou seja, opera com a língua e reflete sobre seu funcionamento.

O presente artigo tem por objetivo refletir e analisar a produção de uma moral para a fábula *Hortifrutigranjeira* de Luís Fernando Veríssimo realizada por alunos do 6^o Ano do Ensino Fundamental II. Pautamo-nos no referencial teórico de Culioli que busca a articulação entre língua e linguagem. Para o autor, a língua é um sistema de representação da atividade de linguagem produzida por interlocutores em interação. A linguagem é a atividade significativa representacional, é acessível por meio de sequências do texto, por meio de organização de marcos, traços de operações subjacentes. Nesse processo dialógico, realizam-se as operações de representação mental, de referenciação e de regulação.

O sujeito, no caso, o aluno, constrói o domínio nocional e, com sua criatividade, reflete sobre a própria língua, passando por processos denominados pela Teoria de discreto, de

compacto e de denso. Culioli (1999b) diz que a linguagem é uma atividade que constrói representações que são referenciadas e reguladas, percebe-se que, na construção da moral presente no enunciado, o educando passa pelo processo de particularização (discreto) para o denso (generalização) para a construção de uma tese (embrião de uma dissertação) que se valida com a verdade, ou, às vezes, se apoia na referência textual e fica na modalização, faz sua apreciação.

O *corpus* se constitui de 52 textos produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, referente a 2 (duas) salas de aulas, do turno vespertino, da Escola Municipal Luiz Falcão, localizada na Comunidade “Estiva”, zona rural da cidade de Caxias-MA. Desses 52 textos, selecionamos 13 para apresentar e analisar neste artigo. A escola citada, em que foi feita a coleta de dados, foi escolhida porque é muito procurada pelos pais devido ao êxito apresentado em relação à apreensão.

O artigo foi dividido nas seguintes partes: alguns conceitos teóricos da TOPE que fundamentam a atividade epilinguística da linguagem como eixo central para as questões de Ensino; metodologia utilizada para aplicação e análise de algumas produções (13), referentes à construção da moral da fábula e, por fim, as considerações finais que evidenciam a importância de proporcionar ao aluno o questionamento sobre as operações realizadas na atividade de linguagem.

Conceitos teóricos da TOPE: enunciação, noção e domínio nocional, modalização

Apresentamos aqui alguns conceitos teóricos da TOPE utilizados durante a pesquisa e análise dos dados coletados.

A enunciação, segundo a teoria Culioliana, é concebida como um processo de constituição de sentido que é construído enunciado por enunciado. Nesta fase de ensino-aprendizagem, se faz necessário o estudo na abordagem léxico-gramatical sobre a atividade da linguagem, possibilitando aos educandos o desenvolvimento de sua criatividade e aos educadores atenção para não repetir modelos. Essa instabilidade instaurada na atividade de linguagem permite ao aluno operar com a língua, assim vai se apropriando dela e criando novas formas de dizer.

Culioli (1990, 1999a) inova quando propõe a TOPE (Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas), pois visa apreender o funcionamento da linguagem somente por meio das línguas, dos observáveis que são as produções linguísticas na diversidade das línguas naturais. Onofre (2003) diz que a concepção de linguagem para Culioli é de uma atividade significativa em que os enunciados são produtos dinâmicos resultantes da atividade de linguagem, ou seja, a relação entre a produção e reprodução linguísticas geradas pelos enunciadorees em suas enunciações.

Portanto, a enunciação, segundo a TOPE, é concebida como um processo de constituição de sentido que é construído enunciado por enunciado, ou seja, a produção de significação produzida pelos interlocutores em interação. Nesse processo dialógico, realizam-se as operações de representação mental, de referenciação e de regulação.

Sinteticamente, esse processo dialógico funciona dessa maneira: a atividade de representação mental onde ocorre a construção das noções, as experiências do sujeito, é composta por uma sequência de operações que se desenvolvem em diferentes níveis, mediada por fatores físico-culturais e mentais, portanto, é de ordem psicológica.

Já os processos de referenciação vão constituir um sistema referencial intersubjetivo que consiste na localização dos objetos metalinguísticos construídos e reconstruídos, é materialidade linguística, ou seja, o texto, o enunciado. Sua construção é mediada pelo sujeito, por isso, é de ordem sociológica.

E a regulação, de ordem psicossociológica, é o próprio diálogo, definida pela relação enunciativa instaurada entre os sujeitos enunciadores. Segundo Culioli (1999), essa operação é central na atividade de linguagem, pois consiste nos ajustamentos feitos pelos sujeitos na atividade de linguagem. Na regulação que são instauradas relações de alteridade, complexas e formalizáveis entre enunciador e coenunciador. Ela é indissociável das operações de representação e referenciação.

Segundo a Teoria, a atividade de linguagem é significativa, representacional e acessível por meio de marcas, traços de operações subjacentes. Doravante, a TOPE propõe uma análise em que o léxico vai sendo operado a partir de construções de domínios nocionais e de acordo com as experiências individuais de cada sujeito, ele opera, se apropria e cria.

Os conceitos de domínio nocional e de noção se encontram no Centro dos estudos da TOPE e estão ligados ao estado de conhecimento e à atividade de elaboração de experiências de cada indivíduo. Para Culioli (1999a), noção pode ser compreendida como um conjunto de propriedades que dependem de suas combinações, determinadas por fatores físico-psico-culturais, para formar categorias como objetos ou fenômenos do mundo. Para o autor, a noção se apresenta "aberta" em potencial e tomará forma no processo de predicação desenvolvido pelos sujeitos. O domínio nocional é a amplitude desses traços, a construção de sentido se dá pela relação entre noções não cristalizadas. Temos traços estáveis, mas sempre um sujeito na regulação, portanto deve-se olhar sempre para a enunciação, para o invariável.

A modalidade, segundo Culioli (1999a), pode ser considerada uma operação de determinação e sua função ocorre na configuração semântica das representações, na construção dos valores referenciais e na localização das posições enunciativas dos

sujeitos, sendo assim, ela assinala o ponto de vista do enunciador sobre um conteúdo que constrói linguisticamente, evidenciando inclusive o seu posicionamento em relação a um coenunciador.

O sujeito enunciador expõe um conteúdo de pensamento que ele mesmo considera ora como uma verdade, ora como uma hipótese, ora como um questionamento, podendo exprimir uma ordem, uma obrigação ou um desejo.

A modalidade opera sobre dois planos: a) relação do sujeito enunciador com o conteúdo que ele mesmo constrói – relação entre sujeito enunciador e a relação predicativa, aqui ocorre a avaliação das chances de realização da relação predicativa; b) relação do sujeito enunciador com o coenunciador – trata-se da relação intersubjetiva.

Segundo Valentim (2004), a modalização é um dos temas menos tratados nos estudos linguísticos, no domínio da lógica ele é privilegiado. Os valores modais confluem para a determinação de qualquer enunciado, juntamente com os valores temporais-aspectuais, resultando da localização da relação predicativa em relação ao sujeito enunciador ou a uma classe de sujeitos enunciadores.

Valentim (2004, p. 117) diz que “a concepção de modalidade em Culioli ligada fortemente ao conceito decisivo de enunciação é concebida como um processo inserido numa necessidade teórica, não numa prática efetiva”. A categoria da modalidade é representada por determinados auxiliares modais, tais como, os advérbios (*certamente, provavelmente, maravilhosamente* etc. e itens lexicais que exprimem o ponto de vista do sujeito enunciador (importante, triste, inevitável, formidável)); também a complementação verbal (*achar, pensar*), mais os adverbiais: *certamente, felizmente, lamentavelmente, sem dúvida, talvez*, segundo Valentim (2004, p. 217), nas construções sintáticas, por exemplo, adjuntos modais: *na minha opinião, do meu ponto de vista* etc., verbos ditos “auxiliares de modalidade” ou “verbos modais”: *poder, dever, ter de, parecer...*

Em relação à predicação, o sujeito enunciador, em um primeiro momento, ordena os termos e decide qual termo será a origem da relação predicativa, operação de natureza predicativa.

A lexis é considerada pré-modal e pré-assertiva. Ela se reveste de um valor modal mediante operações enunciativas que operam sobre a relação predicativa. Por via dessas operações enunciativas, a enunciação por um sujeito enunciador implica uma modalização. O sujeito enunciador ao construir uma lexis constrói um conjunto fechado de relações intralexicais.

Na relação intersubjetiva, o sujeito enunciador é considerado o centro organizador do enunciado, remete ao interlocutor por meio do seu dizer e, assim, determina duas modalidades fundamentais: 1) modalização que reflete os modos de dizer, de predicar, onde o sujeito recorre aos índices linguísticos que expressam seus modos de apoio; 2) relação intersubjetiva está em jogo, implicando uma distância em relação ao que é visado; situações de desejo, de vontade, de ordem.

Na questão da modalidade, o sujeito desempenha um papel fundamental, pois ele se inscreve no sistema linguístico como um parâmetro teórico, metalinguístico e isso acarreta o estabelecimento de uma classe de sujeitos, localizados entre si, responsáveis pela construção de valores referenciais da categoria modalidade.

O sujeito, ao instanciar-se como sujeito enunciador pela e na enunciação, determina valores temporais-espaciais, possibilitando a construção de um sistema de referência. O sistema de referência, considerado como um localizador das estruturas abstratas que o sujeito enunciador constrói pela e na enunciação, é consequência e condição de toda a enunciação. A categoria linguística da modalidade é definida graças ao conjunto de processos pelos quais o sujeito localiza uma relação primitiva.

Culioli (1985) considera que as expressões modais apresentam um “nó de valores” e não funcionam de maneira estanque. A modalidade opera sempre em dois planos: relação do enunciador com o conteúdo que ele diz e a relação do enunciador com o coenunciador. Ele propõe uma descrição metalinguística dos valores da categoria de modalidade, em função das operações enunciativas que as suas ocorrências marcam.

Os valores modais com os valores temporais-aspectuais confluem para a determinação de qualquer enunciado e resultam da localização da relação predicativa em relação ao sujeito enunciador ou a uma classe de sujeitos enunciadores. Os verbos modais são sempre seguidos por um infinitivo e não são empregados no imperativo.

Segundo Culioli (1990), a modalidade marca um tipo de relação entre o sujeito e seu enunciado, que, conseqüentemente, constrói julgamentos. Ela se constrói inicialmente, a partir da representação do sujeito que age sobre o mundo e sobre os outros, dando origem à representação linguística.

Com base nessa relação, Culioli (1990) concebe quatro grupos de operações modais:

- Modalidade 1

a) *Asserção (afirmativa/negativa)*: o sujeito enunciador dispõe de dois valores, verdadeiro/falso ou afirmativo/negativo para fazer a opção por um ou outro. É por meio da asserção que o sujeito enunciador indica que o que ele está predicando é ou não fato.

b) *Interrogação*: o sujeito enunciador dá ao seu coenunciador a opção de escolher um valor positivo ou negativo $p/\sim p$, ou seja, uma assertiva negativa ou positiva.

c) *Injunção* (súplica, pedido, sugestão, algo que possa vir verdadeiro ou falso): o sujeito enunciador exerce sobre o coenunciador uma espécie de “pedido, ordem ou sugestão” para que este realize uma ação.

d) *Hipotético*: a hipótese (positiva ou negativa) é colocada pelo enunciador de uma forma absoluta.

- Modalidade 2: *Epistêmica*

Exprime uma **ausência de certeza** por parte do enunciador quanto à validação da relação predicativa; não se trata do falso ou verdadeiro, como ocorre na asserção, mas de uma avaliação essencialmente quantitativa, oscilando entre o provável, o improvável, o possível, o incerto. De um lado, o *necessário*, e a *possibilidade*; do outro, a *probabilidade* e o *provável*.

- **Modalidade 3: *Apreciação***: a posição do sujeito frente a um fato de natureza apreciativa envolvendo uma avaliação.

- **Modalidade 4: *Pragmática*** (*natureza intersubjetiva*) determina uma relação direta entre sujeito enunciador e coenunciador (interlocutor):

- a) ***Deontico***: (querer, ordem, permissão, desejo, sugestão, vontade, causação, possibilidade e capacidade) o sujeito do enunciado sofre uma pressão em relação à ocorrência que deve ou não se concretizar.

Metodologia

Os processos de leitura e produção de textos envolvem muitos critérios. Nosso estudo centrou-se no diálogo que o aluno fez ao ler, interpretar e criar uma moral para a fábula *Hortifrutigranjeira* de autoria de Luís Fernando Veríssimo. Esta atividade de linguagem foi proposta para 52 alunos do 6º ano do ensino fundamental II na Escola Municipal Luiz Falcão que se localiza na Comunidade “Estiva”, um povoado situado na zona rural da cidade de Caxias-MA. Dentre as 52 produções coletadas, selecionamos 13 para análise.

A metodologia utilizada se deu inicialmente com a leitura compartilhada da fábula “*Hortifrutigranjeira*”. Logo após, para incentivar os alunos, apresentamos o título da narrativa e conversamos sobre a etimologia e o seu significado (horti, fruti, granjeira).

Procuramos não interferir muito na interpretação deles, pois isso fazia parte dos nossos objetivos, verificar como o aluno constrói e reformula seu próprio texto a partir da interação dialógica. Feito isso, propomos aos alunos a construção da moral para esta fábula.

O que observamos durante o processo das nossas análises dessas morais construídas pelos alunos: a) Os alunos selecionaram um pré-construto a partir da narrativa da fábula, pois para o desenvolvimento dessa atividade foi dado aos alunos “um lugar” de diálogo com a narrativa; b) Eles criaram sua própria tese? Ou apenas estabeleceram uma apreciação, uma conclusão?

Primeiro, apresentamos uma categorização, uma forma didática para a realização das análises; um olhar para a tematização que acreditamos ser: <SER PEIXE>; <SER NÃO PEIXE – SER LEITE, QUEIJO, PIMENTÃO, EMBUTIDOS (PRESUNTO), ETC.> e <SER PRECONCEITO>.

A seguir, identificamos que os alunos selecionaram o pré-construto, lugar específico na narrativa em que o aluno marca um diálogo efetivo com o texto, observamos na moral construída pelos alunos valores referenciais com marcas de indefinido, relação de causa/consequência, marcas de modalidade na construção da moral.

HORTIFRUTIGRANJEIRA

Luís Fernando Veríssimo

Era a grande a revolta na geladeira. Todos protestavam contra o peixe, que já estava pra lá de escabeche e obviamente ultrapassara todos os graus de tolerância dos seus convivas dentro daquele espaço apertado. Não era culpa do peixe, claro. Ele simplesmente ficara ali mais tempo do que o devido. Mas precisava compreender que não dava mais. Não dava.

O leite, desnaturado, era dos mais exaltados.

- Fora! – gritava espumando de raiva.

O pimentão também se agitava.

- Fora! – gritava vermelho.

Os embutidos, ensimesmados, não diziam nada, mas o presunto, que não tinha qualquer sofisticação, que era um cru, murmurava palavrões. Aquele peixe tinha que sair! As bebidas tilitavam, nervosas, e a garrafa de mineral, sempre mal-humorada – problema de gases –, gritava:

- Fora! Fora!

O queijo não tinha moral para falar do mau cheiro de ninguém, mas o peixe já passara dos limites do socialmente aceitável. E o queijo também dizia:

- Fora!

Até o gelo, abandonando a sua conhecida atitude *cool*, se manifestava:

- Fora!

Nem todos, é verdade, eram tão radicais. A carne, do tipo *mignon*, pedia consideração para com o pobre senhor peixe.

A galinha dizia que tinha pena dele. As abobrinhas, entretidas numa conversa interminável, não prestavam atenção em mais nada, mas a manteiga e os ovos, que apesar do seu exterior aparentemente duro eram moles por dentro, achavam que o melhor era argumentar com o peixe e convencê-lo a sair, numa boa.

A verdade é que todos, com exceção dos que, como a cebola, estavam comprometidos com o prato do peixe, queriam a sua saída.

Foi quando o peixe resolveu falar.

- Quero ficar mais tempo – disse.

Ouviram-se gemidos dos outros ocupantes da geladeira. Os aspargos sacudiram a cabeça. “Madonna”, exclamou a linguiça calabresa. Será que o peixe não compreendia que estava contaminando todo o ambiente? Como se não bastasse aquele inferno de viverem todos amontoados, no escuro – justamente quando a porta se fechava e precisavam da luz artificial, ela se apagava! –, ainda tinham que aguentar um peixe estragado em seu meio?

Mas o peixe insistia.

- Quero ficar – disse – para ter tempo de me recuperar.

Os outros se entreolharam. Mas como? Não havia, em toda a história das geladeiras, um único precedente para aquilo. Um prato de peixe deteriorado se recuperar com o tempo?

- Que absurdo! – disse o iogurte, azedo.

E os outros começaram a gritar, já no fim da sua paciência.

- Chega!

- Nós queremos um peixe fresco!

- Fora!

Enquanto isso, segregadas dentro de um pote, as azeitonas observavam tudo com seus olhinhos pretos.

Análise da moral construída pelos alunos

Esclarecemos que optamos em preservar a escrita do aluno, entre aspas, na íntegra, com os desvios ortográficos e gramaticais.

Os alunos selecionaram um pré-construto na narrativa da fábula e, a partir disso, construíram a Moral. Nessa atividade, foi dado aos alunos “um lugar” de diálogo com a narrativa; eles se sentiram autores com a oportunidade de criar sua própria tese, ou apenas estabelecer uma apreciação, uma conclusão, etc. Vejamos:

1. “**Nunca** abuse da paciência dos **outros**”.

Pré-construto: “E os outros começaram a gritar, já no fim da sua paciência”.

No exemplo (1), na expressão ou marca “nunca abuse”/“nunca abusa”, o ‘nunca’ marca a diferenciação da operação de localização <abuse da paciência> generalizando o enunciado, há aqui uma negação imperativa “você não abuse” em que “você se refere a todo mundo” que toma como noção <não seja peixe>, que é selecionada como uma tematização. Depois remete a ‘você não deve abusar da paciência dos outros’. Assim, os alunos estabelecem não uma tese, mas uma modalização de apreciação do tipo: ‘Eu acho ou concluo que não se deve ser peixe’.

Observamos que a negação é um ponto de ordenamento de oposição das ideias do aluno ao limitar sua apreciação, que se estabiliza com a relação dos verbos modais “dever” ou “poder”.

2. “É que **ninguém** é melhor que **ninguém**”.

Pré-construtos: “Não era culpa do peixe”;

“Nem todos, é verdade, eram tão radicais”.

No exemplo (2), “ninguém” estabelece a noção <não seja leite, queijo, pimentão, embutidos (presunto), etc.>. Observamos que aqui se estabelece outra tematização. O queijo, o leite, etc. são melhores que o peixe. A negação aqui é específica. Estabelece a classe, “aquele que não devem ser < >”, possibilitando este espaço ser preenchido por “peixe, leite, embutidos”.

Estabelece nessas criações a asserção “É que...” como mecanismo enunciativo desses contextos de opinião afirmativa.

3. “Que **todos** têm seus defeitos, mas só criticavam o peixe”.

Pré-construtos: “Todos protestavam contra o peixe”.

“O queijo não tinha moral para falar do mau cheiro de ninguém [...]”.

O aluno aqui não elabora uma moral, somente interpreta a narrativa da fábula, nesse sentido, continua no traço discreto. Questiona: somente o peixe tem defeitos? O termo “Todos” se apresenta em sentido de totalidade e traz a noção <ter> <não ter> seus próprios defeitos. A marca ‘todos’ denota um conjunto de ocorrências sem selecionar este ou aquele elemento; é uma operação de varredura que opera sobre cada elemento de um conjunto ou sobre a totalidade dele. Em “mas só criticavam o peixe”, o valor temporal, pretérito imperfeito, não finaliza a ação no passado, nota-se a marca de continuidade e imperfectividade em que o peixe está sendo penalizado, porque na leitura do aluno, todo mundo tem defeitos, até o peixe.

4. “**Todos** temos nosso espaço no qual devemos ser prevenidos para não causar intolerância a quem está ao nosso lado”.

Pré-construto: “[...] e obviamente ultrapassara todos os graus de tolerância dos convivas dentro daquele espaço apertado”.

O aluno que criou a moral acima estabelece uma generalização da interpretação da narrativa da fábula. Ao se referir a “todos”, “temos”, “nosso” estabelece um diálogo geral com “todo mundo” ou “todas as pessoas”, ou seja, convoca a todos. O termo ‘todos’ marca uma operação de determinação por varredura que opera sobre a totalidade da ocorrência.

O verbo modal “dever” traz uma apreciação da noção <ser prevenido> estabelecendo uma relação de um lado de finalidade, causalidade e consequência; de outro lado, o certo, o provável.

A expressão do mecanismo enunciativo de “a quem” faz uma relação de cotexto com “ao nosso lado”, criando um espaço de aproximação com todos.

5. “Esse texto relata que, **acima de tudo**, as pessoas têm muito preconceito, não devemos ser assim, somos **todos** iguais não importa sua cor, nem raça, somos **todos irmãos**”.

Pré-construto: o preconceito “Nem todos, é verdade, eram tão radicais”.

“Acima de tudo” para esse aluno a tematização da narrativa refere-se ao preconceito e está em um alto grau. Em, “*não devemos ser assim*” observamos mais uma vez a escolha pela marca da negação, operação de diferenciação ‘as pessoas têm preconceito’ e pela modalização da possibilidade do verbo ‘dever’. Então, em “somos todos iguais”, “somos todos irmãos” o determinante ‘todos’ opera a varredura nas ocorrências sobre a totalidade, <todos iguais> QLT, e <todos irmãos> QNT. O aluno discretiza quando amplia do particular para a generalização com o uso de “tudo” e “todos”, deixando em aberto um fato discreto e singular.

6. “**Se não** souber o que falar é melhor ficar calado”.

Pré-construto: o aluno retira do final da narrativa da fábula “Enquanto isso, segregadas dentro de um pote, as azeitonas observavam tudo com seus olhinhos pretos”.

O condicional foi marcado pelo “se”, talvez retomando o pré-construto do final da narrativa da fábula: “*Enquanto isso, segregadas dentro de um pote, as azeitonas observavam tudo com seus olhinhos pretos*”.

7. “**Não devemos** criticar o próximo, porque às vezes ele não tem culpa do seu estado”.

Pré-construto: “Não era culpa do peixe, claro”.

O artigo definido é uma marca de determinação por flechagem, pois o pré-construído pela existência seria: “Há um próximo que foi criticado”. O aluno toma a posição da noção de <ser peixe>, pois o peixe não tem culpa de seu estado (apodrecido/mal cheiroso). Observamos no cotexto ‘Não devemos criticar’ e ‘não tem culpa’ ambos marcados pela negação e pela modalização dos verbos ‘dever’ e ‘ter’. Na primeira, o aluno referiu a “nós”, se incluindo nessa discretização, e na segunda chama o “ele”, a noção <ser peixe>. Fica evidente a defesa pelo peixe, que embora esteja no lugar ‘errado’, o aluno buscou justificar com a explicação ‘porque às vezes ele não tem culpa do seu estado’. Nota-se que ‘às vezes’ se opõe a ‘sempre’ que ressalta a mudança de estado do peixe que pode alternar.

8. “**O peixe não** estava preocupado”.

Pré-construto: “Foi quando o peixe resolveu falar.
- Quero ficar mais tempo [...]”.

“O peixe <que é mal cheiroso> não se preocupa” operação de diferenciação e especificação do peixe. O artigo definido marca uma operação de flechagem, pois “Há um peixe”. Então, a construção da moral recai sobre a noção de <ser peixe>. Não há preocupação com as classes de embutidos, laticínios, carnes, etc., deixando-os implícitos. A negação marca a oposição ‘o peixe estava preocupado’ nesta localização de aspectualidade, naquele momento passado o peixe mal cheiroso se preocupou. Agora, não tem preocupação com nada e nem com ninguém.

9. “Se tem **um peixe** podre **num cardume** se torna **todos podres** e se tem **uma pessoa** com o caráter ruim dentro da comunidade contagia **os outros**”.

Pré-construtos: “mas o peixe já passara dos limites do socialmente aceitável”.
“[...] dentro daquele espaço apertado”.

“Será que o peixe não compreendia que estava contaminando todo o ambiente?”

Nessa construção de tese da Moral, fizemos uma análise em dois momentos, a seguir:

- a) “Se tem um peixe podre num cardume se torna todos podres”.
- b) “Se tem uma pessoa com o caráter ruim dentro da comunidade contagia os outros”.

Ambas são introduzidas pelo uso de um condicional (se), juntamente com o verbo modal “ter”, isso conduziu o aluno a estabelecer comparações entre “um peixe” e “uma pessoa”; o artigo indefinido opera como um determinante de extração, o sujeito enunciador estabelece um valor específico dos nominais discretos peixe e pessoa com predominância de QNT: “um peixe podre” e “uma pessoa de caráter ruim”, portanto, os nominais estão qualificados (QLT) pelo contexto dos termos ‘podre’ e ‘ruim’ operando valores de especificação; em “num cardume” ‘num’ é em+um e “dentro da comunidade”. Percebe-se o jogo enunciativo de QNT/QLT, que são espaços de construções, ou seja, de localização. O aluno remete, por uma questão de intertextualidade, ao ditado popular “Uma ovelha ruim põe o rebanho a perder”. Nesses lugares se (por possibilidade) for colocado: Um peixe podre pela relação causa e consequência “todos os outros” tanto peixes, como os outros itens da geladeira, como todas as pessoas da comunidade serão “contagiados” ou “contaminados”.

10. “Que ele queria **um peixe** fresco”.

Pré-construto: “Nós queremos um peixe fresco”.

Na construção (10), há um diálogo do aluno com o autor ou sujeito da enunciação da fábula, quando instaura “que ele queria”. Questionamos “Quem queria?” O aluno responde, “ele”. E quem é o “ele”?

O verbo “querer” traz uma apreciação do tipo de peixe e de forma bem sintética “um peixe fresco”. “Um peixe fresco”, ‘um’, determinante de extração QNT/QLT, resolveria toda a discussão dentro da geladeira. “um peixe fresco” não incomodaria os outros, não seria mal cheiroso e agradaria a todos. Seria a solução do problema.

Observamos que a Moral construída pelo aluno chama a atenção pela resolução ou fechamento.

11. “Queremos **um peixe fresco**”.

Pré-construto: “Nós queremos um peixe fresco”.

O aluno se inclui quando diz: “nós queremos” na noção <queredor> <querer> <querível>, ou seja, todas as pessoas e todos os presentes na geladeira não querem o peixe que é mal cheiroso, “todos” queremos “um peixe fresco”. Observamos que o aluno estabeleceu uma resposta ao título da fábula “A solução”. Essa sua resposta é a possibilidade de se querer <um peixe fresco>, assim, o artigo indefinido marca a extração do valor não genérico, só assim estaria resolvido o problema.

12. “A moral do texto que eu acredito é que apesar **os alimentos** estava com preconceito com **o peixe** por causa do seu mal cheiro”.

Pré-construto: “Não era culpa do peixe”.

O aluno olha para a problemática do preconceito ou pelas opiniões do queijo, do leite, do pimentão, dos embutidos, porque o peixe não era bem-vindo por causa do seu mau cheiro. O preconceito não é um sentimento bom, é um sentimento hostil em relação ao peixe. A noção <ser peixe> foi defendida pelo aluno, que observou que os outros alimentos assumiram uma consequência negativa e generalizada em relação à experiência do peixe. O aluno é o sujeito que dialoga e diz: “eu acredito”, “é que” para explicar sua opinião.

O artigo definido ‘os’ e ‘o’ determinam os nominais alimentos e peixe que tem traços discretos e qualifica – QLT em predominância na ocorrência marcado pelas operações de flechagem, pois “Há uns alimentos” e “Há um peixe mal cheiroso”.

13. “Queríamos **um peixe fresco**”.

Pré-construto: “Nós queremos um peixe fresco”.

Esse aluno coloca o tempo do verbo ‘querer’ no pretérito imperfeito diferente do tempo selecionado do exemplo (11) que o aluno colocou no presente do indicativo. Essas escolhas nos revelam diferentes expectativas dos alunos. No primeiro, uma questão aspectual é apresentada pela continuidade da ação (queríamos) de querer um peixe fresco. No segundo, em “queremos”, a forma do presente revela um desejo generalizado e confirmado por todos.

Cabe ressaltar que a pesquisa foi aprovada, em 23 de maio de 2018, no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – CAAE-81125317.1.0000.5504 Número do parecer: 2.671.288.

Considerações finais

Quando se propõe uma atividade de linguagem, por exemplo, o que analisamos neste artigo, é possível verificar que os alunos se preocuparam em ler e interpretar e, muitas vezes, apenas estabelecem uma conclusão dessa interpretação, como podemos observar em (3), (4), o educando utilizou verbos modais como: *dever, poder, ter*, presentes em (1),

(4), (5), (7). Notamos também várias marcas de modalização: a apreciação, como em (1), (2), (10), (11), a negação (2), (5), (7), (8), (12), a de possibilidade (5), relação de finalidade, causalidade e consequência (4), aspectualidade (8), (13), marcas de condicional (6), (9) e ainda, uma marca de intertextualidade (9).

As operações de determinação QNT e QLT, presentes na produção textual, foram analisadas como noções de definitude e de indefinitude que envolveram as operações de extração, de flechagem (artigos indefinidos 'um', 'uma', 'umas' e artigos definidos 'o', 'a', 'os', e 'as'), os pronomes indefinidos apresentaram como varredura (*parcours*), principalmente 'todo', 'todos', 'toda' e 'todas'. Estabelecemos a relação com os nominais das categorias dos nomes enumeráveis e não enumeráveis, quantificáveis, não quantificáveis no que decorrem das propriedades primitivas dos traços discreto, denso e compacto.

Percebe-se que o aluno fica muito preocupado em interpretar a narrativa, de modo geral, e consegue concluir apoiado nessa interpretação, alguns conseguem avançar e deixam sua criatividade aflorar, sua escrita passa pelo processo de particularização para a generalização dando início à construção de uma tese (dissertação) que se valida com a verdade. O ensino da língua materna deve proporcionar aos educandos atividades de linguagem que propiciem reflexões e, por sua vez, promovam o desenvolvimento linguístico-cognitivo nos alunos.

REFERÊNCIAS

CULIOLI, A. *Notes du Seminaire de D.E.A.: 1983-1984*. Poitiers: Département de Recherches Linguistiques (D.R.L.): Université de Paris 7, p. 1-46, 1985.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys, 1990, t. 1.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys, 1999a, t. 2.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys, 1999b, t. 3.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: Tours et Détours*, Paris: Limoges, Lambert-Lucas, 2018, t. 4.

ONOFRE, M. B. Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico. *Versão BETA: sob o signo da Palavra*, São Carlos, ano 2, n. 22, p. 57-67, jul. 2003.

VALENTIM, H. T. *Um estudo semântico-enunciativo de predicados subjectivos do português*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2004.

VERÍSSIMO, L. F. *Hortifrutigranjeira*. 1988. Disponível em: <http://linguagensecriatividade.blogspot.com/2009/06/fabula-luis-fernando-verissimo.html>. Acesso em: 29 ago. 2020.

Pandemia e neologia em manchetes jornalísticas: criatividade lexical em foco

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.3055>

Aderlande Pereira Ferraz¹
Geraldo José Rodrigues Liska²

Resumo

O presente artigo, motivado pelas relações entre língua e cultura, especialmente as relações entre léxico e fatos sociais, tem por objetivo mostrar alguns aspectos da inovação lexical no português contemporâneo do Brasil, a partir das criações neológicas no âmbito da mídia eletrônica (*sites* da internet), colhidas de manchetes jornalísticas, geradas pela forte influência dos fatos extralinguísticos decorrentes da pandemia da Covid-19. Nesse contexto, observaram-se diversos processos de renovação do léxico, com a inclusão de novas unidades, envolvendo a neologia formal, semântica e de empréstimo. Como procedimentos metodológicos, partindo do critério lexicográfico para identificação da unidade lexical neológica, foram examinadas reportagens da imprensa de circulação nacional, das quais foram selecionadas manchetes contendo trinta e nove neologismos. Com isso, o trabalho revela a abundância de palavras novas geradas no português brasileiro, no período de ocorrência da pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: léxico; neologia; produtividade lexical; coronavírus; pandemia.

1 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; aderferraz@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1874-7113>

2 Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas, Minas Gerais, Brasil; geliska@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9027-5926>

Pandemic and neology in journalistic headlines: lexical creativity in focus

Abstract

This paper, motivated by the relations between language and culture, especially the relations between lexicon and social facts, aims to show some aspects of lexical innovation in contemporary Portuguese in Brazil, from neological creations in the field of electronic media (internet sites), collected from journalistic headlines, generated by the strong influence of extralinguistic facts arising from the Covid-19 pandemic. In this context, several processes of lexical renewal were observed, with the inclusion of new units, involving formal, semantic, and loanword neology. As methodological procedures, based on the lexicographic criterion for identification of the neological lexical unit, reports from the national circulation press were examined, from which headlines containing thirty-nine neologisms were selected. With this, the work reveals the abundance of new words generated in Brazilian Portuguese, in the period of occurrence of the Covid-19 pandemic.

Keywords: lexicon; neology; lexical productivity; coronavirus; pandemic.

Introdução

A língua é uma entidade inerente a uma sociedade e, por conseguinte, naturalmente sujeita à evolução dessa sociedade. Como instrumento de comunicação do homem, a língua está presente em todas as manifestações de ordem sociocultural das quais o homem participa. Nesse contexto, a língua é constantemente estimulada a se atualizar em face das novas realidades sociais. Isto é, os seus componentes linguísticos, como que afetados pela interação social do homem, sentem-se motivados à variação e à mudança.

Desses componentes linguísticos, desejamos tratar especificamente do léxico, por este refletir mais diretamente e de maneira mais clara as transformações no mundo que nos envolve, como o progresso do conhecimento, da ciência, a evolução das instituições e as transformações sociais. Ou seja, “ao longo de toda a vida, estamos sempre a incorporar, por meio do léxico, o conhecimento de que necessitamos para nos relacionarmos com o mundo extralinguístico” (FERRAZ; SILVA FILHO, 2016, p. 10).

Em diversas línguas naturais como o português, a palavra aparece como um tipo de unidade natural de sentido. É na palavra que o falante comum reconhece naturalmente a unidade que será combinada para a formação das expressões e estruturas sintáticas supraléxicais com que nos comunicamos. Essas expressões e estruturas se constroem por meio do léxico, das palavras gramaticais e lexicais que integram os enunciados, aos quais atribuímos sentidos no processo de interlocução.

Nosso foco de interesse neste artigo é a criatividade lexical que, motivada pelo contexto situacional da pandemia da Covid-19, iniciada no final de 2019, produziu diversos neologismos no português brasileiro (PB) contemporâneo. Com isso, o objetivo deste estudo é abordar a neologia, a partir das criações neológicas no âmbito da mídia eletrônica (*sites*), colhidas de manchetes jornalísticas, testemunhando a produtividade lexical no PB, especialmente no contexto social desencadeado pelo período de pandemia da Covid-19. Como parte dos procedimentos metodológicos, utilizamos reportagens da imprensa de circulação nacional com intervalo personalizado de 01 de janeiro a 03 de novembro de 2020, data de fechamento do artigo para submissão à revista, com o filtro 'Notícias', do Google, em que ocorresse a palavra Covid-19 ou coronavírus. Depois de examinadas as manchetes, procedeu-se à extração dos neologismos, identificados sob o critério lexicográfico, ou seja, a filtragem por meio de um repertório lexicográfico ou, na expressão de Boulanger (1979), de um "*corpus* de exclusão", o qual congrega vários dicionários de língua nos quais o candidato a neologismo não deve estar registrado.

Nesse sentido, pretendemos dar destaque ao estudo da língua com ênfase nos fatores sociais e culturais, levando em conta as diversas formações neológicas motivadas pela interação entre sujeito, língua e mundo.

A pandemia da Covid-19 desencadeando um novo normal

Coronavírus são vírus que causam infecções respiratórias e os primeiros que contaminaram humanos foram isolados pela primeira vez em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, em decorrência do perfil na microscopia, cuja aparência é de uma coroa. A maioria das pessoas se infecta com os coronavírus comuns ao longo da vida, principalmente as crianças mais novas.

O novo agente do coronavírus, designado SARS-CoV-2, foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após casos registrados na China. Esse novo agente provoca a doença que passou a ser denominada Covid-19.

Em face da rápida disseminação geográfica do novo coronavírus (SARS-CoV-2), a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020, o estado de pandemia da Covid-19, pondo em alerta mundial os altos níveis de contaminação pelo vírus.

Em geral, considera-se que uma doença infecciosa atingiu o estado de pandemia quando afeta um grande número de pessoas espalhadas pelo mundo, com muita rapidez. Com isso, o reconhecimento do estado de pandemia pela OMS funcionou como um alerta para que todos os países adotassem ações emergenciais para conter o avanço da enfermidade.

A confirmação do nível de contágio do SARS-CoV-2 por tosse, espirros e pela fala, já que projetamos gotículas invisíveis de saliva que podem conter partículas virais, que permanecem suspensas no ar, ajudou a justificar cientificamente o uso de máscara, recomendada em todos os países, e a explicar o alto contágio do vírus.

Em síntese, esse foi o panorama desencadeado pela pandemia da Covid-19, que gerou uma crise humanitária e levou à adoção de uma série de medidas sanitárias e hospitalares, tanto de prevenção quanto de tratamento da doença, além do estado de quarentena, por isolamento social, a que se viram obrigadas populações de quase todos os países.

Indubitavelmente, um acontecimento social de tal magnitude, com a intensa mobilização dos indivíduos em se ajustar a um novo normal, altera procedimentos habituais nas relações interpessoais. Todo esse panorama social traz reflexos na língua, em seus variados usos, e muito especialmente no componente lexical.

Da língua, o léxico é o componente que reage mais rapidamente aos impactos sociais que envolvem os seus usuários. Diretamente associado ao universo de pessoas e coisas, o léxico absorve imediatamente a evolução de uma sociedade, as transformações culturais (tradição, costume, moda, crença), bem como os acontecimentos sociais de consequências graves e registra tudo nos fenômenos de variação, mudança e inovação lexicais, entre os quais situamos a motivação para a constituição e expansão do universo lexical, como assevera Ferraz (2020). “Sob a perspectiva arqueológica, os neologismos, de todos os tempos, são marcas evidentes dos diversos fatos históricos vividos pelo homem, os quais são reportados na língua em uso, de modo que a neologia está delimitada no tempo” (FERRAZ, 2020, p. 166).

Em face disso, identificamos, no léxico do PB contemporâneo, um fecundo movimento de inovação lexical, gerando palavras novas, cuja criação está diretamente relacionada ao contexto situacional provocado pela pandemia da Covid-19.

Aspectos teóricos da neologia

Em 2020, de abril a outubro, foi possível perceber diversas manifestações de uso da língua, observando, em especial, o léxico do português em movimento sob o contexto social desencadeado pela pandemia da Covid-19. Dessa observação, destacamos a neologia como fator de inovação lexical no PB contemporâneo, não só pela reciclagem de elementos vernáculos, mas também pela incorporação de estrangeirismos ao léxico da língua. Isso porque, a neologia, como processo de formação de neologismos, isto é, de palavras novas, não pode ser dissociada dos falantes que a realizam, sob os mais variados contextos situacionais.

A neologia, embora possa realizar-se de forma planejada, desenvolve-se, comumente, de modo espontâneo, quando qualquer falante usa, em seu discurso oral ou escrito, uma unidade lexical recentemente criada, uma acepção nova de uma forma lexical já existente ou um estrangeirismo lexical.

Há vários critérios de classificação da neologia os quais funcionam como suportes para agrupar distintos neologismos. Desse modo, de acordo com o tipo de criatividade, a neologia pode ser denominativa ou estilística (GUILBERT, 1975); dependendo das causas de produção, ela pode ser interna (procedimentos linguísticos fonológicos, morfológicos etc.) ou externa (contextos histórico, social, situacional etc.); de acordo com a motivação lexicogenética, pode-se ter a neologia fonológica (onomatopeias), a neologia morfológica (derivação, composição), a neologia semântica (extensão de sentido); e dependendo do procedimento de criação, tem-se a neologia formal, a neologia semântica e a neologia por empréstimos. Seguindo tais critérios de classificação da neologia, cabe ressaltar importantes trabalhos que tratam das operações mais frequentes de formação de palavras, como em Alves (1990), Ferraz (2020, 2019), Sandmann (1989, 1992) e Silva (2006).

Com um *corpus* de análise formado por textos colhidos na mídia eletrônica (*sites*), especialmente manchetes jornalísticas, foi possível coletar expressivo número de neologismos, no período de abril a outubro de 2020, todos criados no contexto social produzido pela pandemia da Covid-19.

Dessa forma, considerando os procedimentos de criação, reunimos produtos da neologia formal, em que a unidade léxica foi originada a partir dos padrões de formação e estruturação lexicais disponíveis na língua, como em 1, e o produto da neologia semântica, em que a forma lexical já dicionarizada apresenta-se com uma significação diferente da atestada, como em 2, ou o produto da neologia por empréstimo, em que um estrangeirismo lexical é adotado, como se vê em 3. Todos os neologismos aqui apresentados foram colhidos em manchetes jornalísticas na mídia eletrônica, disponíveis nos endereços indicados³.

1. Síndrome de Burnout deve atingir diversos profissionais **pós-pandemia**.
2. Da **'gripezinha'** às 50 mil mortes pela Covid-19.
3. 'Nunca advogamos por **lockdown** nacional', diz OMS.

³ Nas citações de ocorrências dos exemplos, assinalamos com grifo nosso as formações neológicas analisadas.

Em 1, *pós-pandemia* faz referência ao tempo que sucede o período de pandemia da Covid-19. Em 2, *gripezinha* aparece significando a enfermidade da Covid-19, contraída pelo novo Coronavírus. Neste caso, a manchete jornalística reporta-se a um uso isolado da unidade *gripezinha*, ligado a um contexto situacional de ironia à pandemia da Covid-19. Ocorre, desse modo, um neologismo estilístico, pertencente muito mais à fala do que ao sistema (GUILBERT, 1975), apresentando uso efêmero. Em 3, tem-se a unidade *lockdown* como um estrangeirismo do inglês, em pleno uso no português do Brasil, apesar de ainda não estar dicionarizada.

Produtos neológicos em tempos de pandemia

Para realizar um estudo das estruturas cognitivas e culturais que estão associadas à produção lexical, a fim de entendermos a motivação dessas escolhas lexicais em sua relação com a experiência individual acumulada culturalmente e com as práticas coletivas da linguagem, é preciso ir além da codificação do dicionário e avaliar as unidades lexicais em suas diversificadas manifestações discursivas.

Isso implica dizer que a língua é formatada pela cultura na medida em que a cultura exige da língua formas de expressão adequadas em todas as situações imagináveis (FERRAREZI JÚNIOR, 2010). Para a Semântica Cultural, devemos notar que a língua também é uma construção humana e, por isso, faz parte da cultura. Entretanto, ao mesmo tempo em que faz parte de uma cultura, a língua ajuda a construí-la. Trata-se de uma relação indissociável em três níveis (no mínimo): “uma interinfluência: nosso pensamento, nossa cultura já estabelecida e a língua que falamos, em que todos os elementos influenciam e alimentam os demais enquanto se retroalimentam” (FERRAREZI JÚNIOR, 2013, p. 75).

É sabido que vários critérios podem ser utilizados para a identificação do neologismo nas manifestações discursivas (orais e escritas) da língua, como apontam Guilbert (1975) e Boulanger (1979). Para este trabalho, como princípio metodológico, preferiu-se o critério lexicográfico, por seu caráter objetivo e prático.

Para muitos estudiosos do léxico (ALVES, 1990; SANDMANN, 1989; CABRÉ, 1993 etc.), a noção de neologismo lexical está atrelada ao dicionário de língua. Este, pelo prestígio cultural de que goza, funciona como filtro por meio do qual é formalmente atestado um neologismo em uso que só pode ser assim considerado enquanto permanecer fora do registro dicionarístico. Dito de outro modo, o neologismo perde a sua identidade quando o dicionário atesta a sua lexicalização pelo registro que faz, isto é, o registro dicionarístico se erige como um marco do fim de um processo neológico, o que então vem caracterizar, sob o critério lexicográfico, a *desneologização* da palavra.

Com isso, os neologismos coletados em manchetes jornalísticas em uso na mídia eletrônica tiveram seu estatuto reconhecido depois de passarem pelo crivo lexicográfico,

a partir da consulta aos seguintes dicionários brasileiros de grande circulação: *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2009), *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (2010) e *Michaelis Português Brasileiro* (on-line) e o *Aulete Digital* (on-line). Importa ressaltar que este último recebe sugestões de consulentes para a ampliação de seu acervo lexical, o que contribui para atualizações *frequentes e mais céleres*.

A unidade léxica *pandemia*

Para exemplificação dos processos já mencionados de formação de palavras novas, segue a descrição de alguns neologismos, atestando a inovação no léxico do PB contemporâneo, no contexto social desencadeado pela pandemia da Covid-19.

Iniciamos nossa análise pondo em destaque a unidade léxica **pandemia**, em ocorrências que nos chamam a atenção pela versatilidade na qual se depreende o sentido referencial novo, decorrente do contexto situacional.

4. 'Grey's anatomy' mostrará médicos lidando **com pandemia do coronavírus** em 17ª temporada
5. **Com pandemia de coronavírus**, Paris aposta no turismo local
6. **Pandemia do novo coronavírus** deve mudar hábitos de consumo
7. Chegada da vacina vai acabar **com a pandemia de covid-19**? Saiba mais
8. Em oito estados, **pandemia** tem tendência de queda, mas média móvel do Brasil continua estável
9. Os bons sinais e os fatos preocupantes em 5 meses **de pandemia** no país
10. **Com a pandemia**, Twitter registra alta de usuários e ações sobem
11. **Pandemia** faz crescer número de microempreendedores individuais em Minas Gerais
12. Síndrome de Burnout deve atingir diversos profissionais **pós-pandemia**

Como se observa nos exemplos de 4 a 12, a palavra "pandemia" ocupa diversas funções sintáticas e papéis temáticos de fonte, causa e locativo nas orações, além de assumir combinações morfológicas com a finalidade de restringir o sentido sobre o acontecimento do qual se trata, o que mostra sua flexibilidade morfossintática no discurso. Isso não é novidade quando temos noção da natureza de evento que ela carrega.

No entanto, se de um lado temos complementos especificadores de 4 a 7, como “do coronavírus”, “de coronavírus”, “do novo coronavírus” e “de covid-19”, de 8 a 11 percebemos que a palavra ‘pandemia’ ocorre sem complementos. Essas construções colaboram para os princípios de eficiência comunicativa em que o sentido é culturalmente representado numa formação lexical que se pode abreviar sem perder suas especificações culturalmente atribuídas.

Levamos primeiramente em consideração que, tanto no processo de compreensão ou expressão, o pensamento é mediado externamente por signos e internamente por significados, relacionados às palavras e nelas materializados. Como um fenômeno do discurso, trata-se do pensamento discursivo, conforme já defendia Vygotsky (2001). Esse processo acontece por meio da associação de campos semânticos, revelados pelas palavras e resgatados empiricamente pelos interlocutores, ou seja, recuperados pela memória episódica.

No discurso, a linguagem é construída por meio da relação das palavras com o que está fora delas, logo, “só é possível pensar na relação entre uma palavra e o que ocorre em virtude da relação de uma palavra a outra palavra” (GUIMARÃES, 2007, p. 77), que dependerá do modo de enunciação. O modo e o acontecimento da enunciação influenciam então o sentido da palavra, por meio dessa interação entre sujeito e mundo.

Além de caminhar por uma rede semântica de associações para o sentido de um enunciado, deve-se levar em conta o acontecimento deste, uma vez que o acontecimento enunciativo passa por um domínio histórico que faz funcionar a língua (DALMASCHIO, 2008; LISKA, 2018). Ele é capaz de interferir no significado das palavras, permitindo, por exemplo, criar o novo sobre o que já é conhecido de determinada unidade lexical, sobre o que já está posto, como vemos nos enunciados de 8 a 11. Logo, como e com o que se referencia a palavra ou o conjunto delas no mundo, no plano real, onde a manifestação da linguagem acontece, possibilita a produção dos efeitos de sentido de um enunciado. “Assim, o domínio de referência é algo da relação entre um recorte determinado pelas condições históricas do acontecimento e uma injunção desse recorte ao lugar específico de configuração da forma linguística” (DIAS, 2005, p. 119).

Esse recorte histórico e geográfico dos acontecimentos proporciona inclusive a criação de formas subjacentes e derivacionais das palavras, prefixações, sufixações e circunfixações, por meio das regras de formação da língua. Quando temos “pós-pandemia” em 12, mais que a informação semântica de posterioridade que o prefixo pós- carrega, temos em mente que se trata de uma consequência de um evento historicamente situado.

Produtos neológicos formais com a base *corona-*

No âmbito da neologia formal, os neologismos são criados, em geral, por mecanismos morfemáticos, em que se podem formar palavras novas a partir da utilização de procedimentos formais internos, com a combinação de morfemas. Tais procedimentos formais geram, além de outras, as formações por derivação e composição.

No que concerne à composição, junção de duas ou mais bases lexicais para formar uma palavra nova, queremos destacar, entre os vários critérios para tratar dos compostos lexicais, aquele que os coloca como neologismos que constituem uma unidade fônica, morfológica e gráfica.

Considerando então a unidade léxica **coronavírus**, formação já atestada, o dicionário *Aulete digital* a registra do seguinte modo.

(co.ro.na.ví.rus) sm2n.1. Micbiol. Cada um dos vírus de um grupo que pode causar infecções em aves e diversos mamíferos, inclusive o homem (sua forma lembra a de uma coroa, ao microscópio). [F.: Do lat. *corona, ae*, <coroa>, + *vírus*.]

Como se observa no verbete do dicionário, em decorrência do perfil na microscopia, o vírus examinado foi descrito como **coronavírus** por sua forma sugerir a aparência de uma coroa. Isso porque o elemento de composição **coron-**, proveniente do latim, por via erudita, traz o significado de coroa ou objeto em forma de coroa. Nesse contexto, os dicionários de língua portuguesa consultados para este estudo e mencionados linhas atrás apresentam o registro da palavra **corona** com acepções ligadas a algumas áreas de especialidade, porém, sempre com a ideia de 'objeto em forma de coroa'.

Desse modo, a formação da unidade lexical **coronavírus** se deu pela justaposição de **corona** + **vírus**, em que se preservou a autonomia fonética das palavras precedentes, com a manutenção do acento e dos fonemas de cada uma, de modo que na palavra composta se percebe a delimitação vocabular.

Como o léxico se expande por meio, principalmente, da reutilização de material lexical já existente, não é raro encontrarmos, ao lado da composição, os casos de recomposição, em que fragmentos de material lexical são reutilizados em novas construções. A recomposição é um processo que, como salienta Monteiro (1991, p. 170), "ocorre quando apenas uma parte do composto passa a valer pelo todo e depois se liga a outra base, produzindo uma nova composição".

Esse é o caso da base **corona-** que, como parte do composto **coronavírus**, passa a valer pelo todo, nas seguintes manchetes jornalísticas apresentadas a seguir.

13. Meghan Trainor não quer fazer chá de bebê devido ao **corona**⁴.
14. Além do **corona**, seis vírus circulam em MS⁵.
15. Com surto de **corona**, time joga com dois goleiros em campo e empata na Série C⁶.
16. Xô **Corona**: Como os sentimentos de medo e angústia afetam a saúde mental das pessoas⁷.
17. Mandetta: “Quem lidera no Brasil é o **corona**. O país vai atravessar a epidemia apenas tentando reduzir os danos”⁸.
18. A geração **corona**: filhos do home office, um dia vocês vão sair de casa e romper a casca⁹.
19. Vídeo: “Você não tem nada de **corona**. É bruxaria”, diz apoiador a Bolsonaro¹⁰

Nos casos de recomposição, não raro se tem um formativo na condição de afixoide (GONÇALVES, 2016), como as partículas *homo-*, *tele-*, por exemplo. Contudo, o caso que apresentamos se dá com a base **corona-**. Isto é, como se observa nos exemplos de 13 a 19, tal base adquiriu o significado do composto coronavírus, do qual se desprende. E com isso, atualizou esse significado na combinação com outras bases, formando palavras novas, de modo que a palavra resultante do processo de recomposição mantém integralmente as bases componentes, como se observa nos neologismos que se seguem.

20. **CoronaFatos** é o podcast baseado em evidências que vai descomplicar a pandemia.¹¹
21. **Coronacrise**: a pandemia, a economia e a vida¹²

4 Disponível em: <https://bit.ly/3map6NI>. Acesso em: 03 nov. 2020.

5 Disponível em: <https://bit.ly/3F0Wy0s>. Acesso em: 03 nov. 2020.

6 Disponível em: <https://bit.ly/3GPH3Jo>. Acesso em: 03 nov. 2020.

7 Disponível em: <https://bit.ly/3s9D850>. Acesso em: 03 nov. 2020.

8 Disponível em: <https://bit.ly/3E1fDOJ>. Acesso em: 03 nov. 2020.

9 Disponível em: <https://bit.ly/3ISDAvj>. Acesso em: 03 nov. 2020.

10 Disponível em: <https://bit.ly/30tgSbG>. Acesso em: 03 nov. 2020.

11 Disponível em: <https://bit.ly/3dW8eFS>. Acesso em: 22 jul. 2020.

12 Disponível em: <http://www.economia.unicamp.br/covid19>. Acesso em: 22 jul. 2020.

22. **Coronavale**: Saiba se você tem direito ao auxílio de R\$600 do governo¹³

23. **Corona Zero**: lutando contra o vírus¹⁴

24. Estados Unidos: **coronacapitalismo** e seu iminente colapso¹⁵

Ainda no mesmo processo, consideramos as formações híbridas nos exemplos de 25 a 28, em que se atualizam bases do inglês e do português.

Dada a dinamicidade do léxico, sua ampliação também se dá como resultante do contato entre comunidades linguísticas, do qual decorre o empréstimo lexical. Assim, quando uma palavra estrangeira ganha amplo uso na comunidade que a adota, ela vai absorvendo traços fonológicos, morfológicos e semânticos da língua dessa comunidade, num processo natural de adaptação, como salienta Alves (1990, p. 77): “A fase propriamente neológica do item léxico estrangeiro ocorre quando está se integrando à língua receptora, integração essa que pode manifestar-se através de adaptação gráfica, morfológica ou semântica”.

Esse é o caso, por exemplo, das palavras *day*, *money* e *meme*, no PB, que, apesar de seu amplo uso, como se observa nos exemplos 25, 26, e 28, ainda não estão registradas nos dicionários supracitados, e por isso aqui são consideradas estrangeirismos.

Nesse caso, em que se tem a combinação de um elemento vernáculo com outro de caráter estrangeiro, estamos considerando a unidade léxica **corona** já lexicalizada no PB, como atesta o seu registro dicionarizado, o que não ocorre com o segundo elemento componente de cada neologismo dos exemplos de 25 a 28, que ainda é um estrangeirismo não atestado nos dicionários do nosso *corpus* de análise.

25. **Corona Day**: como os gestores agiram quando a Bolsa caiu 7% em um dia?¹⁶

26. Senador sugere a Guedes aumentar ‘**corona money**’ com verbas parlamentares¹⁷

13 Disponível em: <https://bit.ly/3oX8xq4>. Acesso em: 21 jul. 2020.

14 Disponível em: <https://bit.ly/3ysJkam>. Acesso em: 22 jul. 2020.

15 Disponível em: <https://bit.ly/3GH50XU>. Acesso em: 22 jul. 2020.

16 Disponível em: <https://bit.ly/3GLTJRh>. Acesso em: 22 jul. 2020.

17 Disponível em: <https://bit.ly/3oZha3w>. Acesso em: 22 jul. 2020.

27. Criptomoeda **CoronaCoin** é criada baseada no surto de coronavírus¹⁸

28. Os **coronamemes** registram a história da pandemia¹⁹

Para os neologismos que mostraremos a seguir, destacamos, ainda como resultante da neologia formal, o processo que decorre da aglutinação (ou amálgama) de duas bases já existentes, quando estas perdem parte de seus elementos, pela mesclagem realizada, para formarem uma nova unidade lexical. Referimo-nos ao processo de cruzamento vocabular (SANDMANN, 1989; 1992), também conhecido como palavra-valise (ALVES, 1990), amálgama (AZEREDO, 2000; MONTEIRO, 1991), *blending* (GONÇALVES, 2003; 2004) etc.

O cruzamento vocabular decorre então da fusão lexical de duas palavras que compartilham ou não a mesma classe gramatical, em que uma ou as duas podem apresentar alteração da sequência fonológica e da forma lexical. Ou seja, dessa fusão resulta uma palavra fonológica, com um único acento, bem como uma nova forma lexical, mantendo os aspectos semânticos das bases mescladas. Ilustram bem esse processamento formas como *chafé*, *sacolé*, *gayroto*, *tristemunho* etc.

Muitos desses neologismos, em cuja formação se evidencia um fenômeno de mesclagem, trazem marcas de intenções expressivas, com destaque para o valor depreciativo (*mautorista*), irônico (*cartomente*) ou humorístico (*presidengue*), como argumenta Sandmann (1992, p. 59).

Traço que caracteriza muitos cruzamentos vocabulares é sua especificidade semântica, isto é, eles vêm muitas vezes carregados de emocionalidade, sendo que esta é depreciativa, às mais das vezes, e com pitadas de ironia: *politicanalha* e *esquerdofrênico* (Folha, 8/5/87, p. 42), *esquerdalha* (Folha, 2/2/89, p. A-1: de *esquerda* + *canalha*) *uisquerda* (Folha, 2/2/89, p. B-2: “Uma certa uisquerda ainda não descobriu Friedrich Engels [...]”, *collorupto*, de *cartaz* de estudantes convidando para debate da Frente Brasil Popular.

Não deixando de reconhecer exceções, importa ressaltar, com isso, que muitos produtos do cruzamento vocabular são criações neológicas estilísticas, motivadas pela busca de maior expressividade do discurso, distinguindo-se dos “neologismos denominativos”, nos termos de Guilbert (1975, p. 40-41). Também em consideração a esse aspecto, ainda cabe

18 Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/economia/breves/criptomoeda-coronacoin-criada-baseada-no-surto-de-coronavirus/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

19 Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/os-coronamemes-registram-a-historia-da-pandemia/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

destacar a observação de Ferraz (2020, p. 167). “Os neologismos estilísticos, existindo, por vezes, só ao nível do discurso, como costuma acontecer na mídia publicitária, não passam de formações efêmeras, entrando muito raramente no sistema da língua, por ficarem fora do uso geral e corrente”.

Distinguindo-se dos casos de recomposição, os neologismos apresentados a seguir são produtos do cruzamento vocabular, formados a partir da base **corona-**, com a adjunção de outros elementos lexicais os quais perderam algum segmento de sua forma. Importa ressaltar, mais uma vez, que a base **corona-**, utilizada para as novas formações, é a forma truncada de coronavírus. Isto é, os neologismos que se seguem formaram-se em torno da matriz coronavírus, na qual se aplicou o corte, separando as duas bases preexistentes. Neste caso, a base **corona-** já carrega em si o significado associado a coronavírus, e não se confunde com o substantivo **corona**, que figura de modo autônomo em enunciados do português, como indicam as acepções atestadas nos dicionários supracitados.

Nos exemplos de 29 a 32, temos **CoronaVac** (*corona + vacina*), **CoronAlert** (*corona + alerta*), **Corona-fone** (*corona + telefone*), **Coronafest** (*corona + festa*), também retirados de manchetes jornalísticas na mídia eletrônica, disponíveis nos endereços abaixo indicados.

29. **CoronaVac**: Inscrições de voluntários para teste de vacina começam nesta segunda²⁰
30. **Corona-fone** realiza 117 atendimentos no primeiro dia de funcionamento²¹
31. **CoronAlert**: Aplicativo emite alerta ao se aproximar de indivíduos com coronavírus²²
32. **Coronafest**: morador ignora covid e faz festa com som alto, bebida e crianças²³

Em face do exposto e dos exemplos coletados, vê-se que a base **corona-**, elemento componente de coronavírus, se mostra muito produtiva na formação de novas unidades.

Os exemplos de ocorrência de 33 a 39 mostram outras formações neológicas, como o estrangeirismo **lockdown**; a composição sintagmática **isolamento social**, a partir da qual se formaram **isolamento vertical** e **isolamento horizontal**; o sintagma denominativo **Ensino Remoto Emergencial**, o qual concorre em uso com a sigla **ERE**; e os dois últimos exemplos **quarenPena** e **carentena**, que são formações analógicas.

20 Disponível em: <https://bit.ly/3IPaCMO>. Acesso em: 20 jul. 2020.

21 Disponível em: <https://bit.ly/30tJbH0>. Acesso em: 22 jul. 2020.

22 Disponível em: <https://bit.ly/3ITmPjx>. Acesso em: 21 jul. 2020.

23 Disponível em: <https://bit.ly/3F2Wptj>. Acesso em: 22 jul. 2020.

33. 'Nunca advogamos por **lockdown** nacional', diz OMS²⁴
34. Coronavírus: **isolamento social** em tempos de pandemia²⁵
35. O que é **isolamento vertical** (e por que essa não é uma boa ideia)?²⁶
36. **Isolamento horizontal** versus isolamento vertical no combate à covid-19²⁷
37. Decisão sobre **Ensino Remoto Emergencial (ERE)** é atropelada e adiada no CEPE UFRGS²⁸
38. **QuarenPena**, comunicação entre as pessoas neste tempo de pandemia²⁹
39. **Carentena**: Como sobreviver e sair bem desta quarentena da covid-19³⁰

Como se observa nos contextos de uso, **quarenPena** e **carentena** são neologismos formados por analogia e remetem à quarentena. A primeira unidade léxica diz respeito ao *blog* de alguns dos alunos do Agrupamento de Escolas de Ribeira de Pena (Portugal), cujo objetivo é apresentar, durante a quarentena, testemunhos, notícias e recomendações escritas pelos alunos da turma do 11º B, provocando interações entre os leitores do *blog*. A segunda é uma crítica ao custo alto que recairá sobre a sociedade, em face do impacto emocional na vida das pessoas que, pela falta de interação social (presencial), decorrente da quarentena imposta pela disseminação do coronavírus, podem sentir sofrimento mental: depressão, solidão etc.

Considerações finais

Dada a delimitação espacial deste trabalho, não será possível mostrar toda a extensão do *corpus* em que se estruturou a investigação sobre a inovação lexical no PB, no contexto da pandemia da Covid-19. São vários os processos neológicos a engendrar os diversos neologismos que, atualmente, circulam especialmente na mídia eletrônica, como demonstram as manchetes jornalísticas aqui apresentadas.

24 Disponível em: <https://bit.ly/3GMidK7>. Acesso em: 22 jul. 2020.

25 Disponível em: <https://bit.ly/3q3j9mP>. Acesso em: 22 jul. 2020 e https://pt.wikipedia.org/wiki/Isolamento_social. Acesso em: 22 jul. 2020.

26 Disponível em: <https://bit.ly/3ysrrs6>. Acesso em: 22 jul. 2020.

27 Disponível em: <https://bit.ly/33zJnpp>. Acesso em: 22 jul. 2020.

28 Disponível em: <https://bit.ly/31U7mzh>. Acesso em: 20 jul. 2020.

29 Disponível em: <https://bit.ly/3yusKqp>. Acesso em: 23 jul. 2020.

30 Disponível em: <https://bit.ly/3dWYeMp>. Acesso em: 23 jul. 2020.

Os trinta e nove neologismos apresentados, colhidos de manchetes jornalísticas na mídia eletrônica, revelam a abundância de palavras novas geradas no PB contemporâneo, no período de ocorrência da pandemia da Covid-19.

Com tais formações neológicas, procurou-se demonstrar a interação entre léxico e cultura, enfatizando-se o papel do contexto social a fomentar a criatividade lexical no âmbito da comunidade linguística. Essa perspectiva de análise é corroborada pelas palavras de Vilela (1994, p. 6).

O léxico é a parte da língua que primeiramente configura a atividade extralinguística e que arquiva o saber linguístico numa comunidade. Avanços e recuos civilizacionais, descobertas e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos, crenças, afinal quase tudo, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e esse nome faz parte do léxico. O léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo. Um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes numa comunidade.

Em face do que foi exposto, entendemos que a renovação do léxico é um fenômeno permanente, vinculado à dinâmica da língua, e, considerando-se que esta, sociedade e cultura são indissociáveis, o léxico, com seu estatuto semiótico, constitui uma forma de registrar a visão de mundo, o conhecimento geral e especializado, a realidade histórica e cultural e as diferentes fases da vida social de uma comunidade linguística.

A pandemia da Covid-19, que tornou 2020 um ano incomum, não poderia deixar inalterado o léxico do PB. É assim que as grandes manifestações sociais (crise política, crise econômica, pandemias, revolução social ou cultural etc.) ensejam o movimento do léxico em direção à renovação.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. *Neologismo*. São Paulo: Ática, 1990.

AULETE. *Aulete Digital*. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/social>. Acesso em: 23 out. 2020.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 5. ed. rev./aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MICHAELIS. *Michaelis português Brasileiro* (on-line). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 23 out. 2020.

AZEREDO, J. C. *Fundamentos da gramática do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BOULANGER, J. C. Problematique d'une Methodologie de l'identification des neologismes en terminologie. In: GUILBERT, L. *Neologie et Lexicologie*. Paris: Larousse, 1979. p. 36-46.

CABRÉ, M. T. *La Terminología – teoría, metodología, aplicaciones*. Trad. Castelhana de Carles Tebé. Barcelona: Editorial Antártida/ Empúries, 1993.

DALMASCHIO, L. *Enunciação e Sintaxe: Modos de enunciação genéricos na ocupação do lugar de objeto*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

DIAS, L. F. Problemas e desafios na constituição do campo de estudos da transitividade verbal. In: SARAIVA, M. E. F.; MARINHO, J. H. C. (org.). *Estudos da língua em uso – relações inter e intra-sentenciais*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 101-122.

FERRAREZI JÚNIOR, C. Semântica Cultural. In: FERRAREZI JÚNIOR, C.; BASSO, R. M. (org.). *Semântica, Semânticas: uma introdução*. v. 1. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

FERRAREZI JÚNIOR, C. *Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: de la langue à la vie*. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERRAZ, A. P. Do observatório de neologia para a sala de aula: contribuição para o ensino do léxico. In: CARDOSO, E. de A. et al. *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas*. v. VIII. Homenagem a Ieda Maria Alves. São Paulo: FFLCH/USP, 2020.

FERRAZ, A. P. O discurso publicitário e a criação de palavras novas: o desenvolvimento da competência lexical. *Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista*, v. 11, n. 2, p. 49-69, jul./dez. 2019.

FERRAZ, A. P.; SILVA FILHO, S. C. O desenvolvimento da competência lexical e a neologia no português brasileiro contemporâneo. In: FERRAZ, A. P. (org.). *O léxico do português em estudo na sala de aula*. Araraquara: Letraria, 2016. p. 9-30.

GONÇALVES, C. A. V. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

GONÇALVES, C. A. Blends lexicais em português: não-concatenatividade e correspondência. *Veredas (UFJF)*, v. 14, n. 1, p. 16-35, 2003.

GONÇALVES, C. A. Processos morfológicos não-concatenativos: formato prosódico e latitude funcional. *Alfa (ILCSE/UNESP)*, Araraquara, v. 48, n. 2, p. 30-66, 2004.

GUILBERT, L. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975.

GUIMARÃES, E. R. J. Domínio semântico de determinação. In: GUIMARÃES, E. R. J.; MOLLICA, M. C. (org.). *A Palavra*. Forma e sentido. Campinas: Pontes/RG, 2007.

LISKA, G. J. R. *O estudo do léxico na sala de aula: investigação do ensino dos processos semânticos de formação de palavras sob a perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários (SCC)*. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MONTEIRO, J. L. *Morfologia portuguesa*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1991.

SANDMANN, A. J. *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. Curitiba: Scientia et Labor / São Paulo: Ícone, 1989.

SANDMANN, A. J. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.

SILVA, A. S. *O mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina, 2006.

VILELA, M. *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A telecolaboração como contexto para a formação de professores

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.2970>

Daniela Nogueira de Moraes Garcia¹

Resumo

Tecnologias, globalização e internacionalização revelam perspectivas promissoras no cenário das línguas estrangeiras. O presente trabalho aborda a telecolaboração no ensino superior no contexto das línguas e formação de professores. O teletandem viabiliza parcerias para a realização de sessões bilíngues de conversação. Considerando que, também, oportuniza um espaço profícuo para a expansão dos conteúdos, a autonomia e postura crítico-reflexiva, reconhecemos a relevância de professores pré-serviço integrarem as sessões de teletandem. Sob um olhar qualitativo de cunho interpretativista, apresentamos um recorte de dados de estudantes de Letras para observar o uso e impacto das tecnologias em sua formação e a participação na telecolaboração. Os resultados apontam para o potencial das tecnologias e ações de intercâmbio virtual para incrementar a atuação futura dos professores pré-serviço.

Palavras-chave: telecolaboração; formação de professores; tecnologias.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; dany7garcia@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2813-7538>

Telecollaboration as a context for teacher education

Abstract

Technologies, globalization, and internationalization reveal promising perspectives in the foreign language scenario. This paper focuses on telecollaboration in higher education considering languages and teacher education. Teletandem provides partnerships for bilingual conversation sessions. Considering that it also provides a productive context for expanding the syllabus, autonomy, and critical reflective thinking, we realize the relevance of pre-service teachers to take part in teletandem sessions. Under a qualitative interpretativist basis, we present some data from the Languages and Literature students to observe the use and the impact of technologies in teacher education and telecollaboration. The results point to the potential of technologies and virtual exchange activities to maximize the future educational practice of pre-service teachers.

Keywords: telecollaboration; teacher education; technologies.

Introdução

As tecnologias digitais de informação e comunicação, doravante TDICs, têm perpassado todos os setores de nossa sociedade, influenciando, de forma robusta, a realização de tarefas cotidianas. Sendo assim, devemos nos debruçar sobre o cenário educacional de forma que se promova um diálogo entre conteúdos, práticas pedagógicas e as inovações tecnológicas do presente século.

Como sugerem Moran, Masetto e Behrens (2013), reconhecemos, com as tecnologias atuais, a importância de um realinhamento de práticas para criar possibilidades, desenvolver competências, promover aprendizagens significativas para motivar os alunos e potencializar os espaços de formação.

Aragão e Cajazeira (2015) apresentam uma compreensão apropriada acerca da necessidade de novas práticas. Para os autores:

As atuais tecnologias da informação e comunicação demandam da formação de professores novas práticas e a lide com diversas linguagens. Neste cenário e movido pela força motriz da globalização e da complexificação tecnológica acelerada, um perfil profissional no ensino/aprendizagem de línguas tem sido desenhado. Por outro lado, encontramos na história do pensamento ocidental sobre linguagem, cultura e conhecimento, conceitos e práticas que desafiam a inserção destas práticas sociais com novas linguagens e tecnologias na academia e na formação de professores. (ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2015, p. 302).

Alinhamos o pensamento com Almeida (2018, p. x), quando afirma que:

Assim, é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas. Por isomorfismo, a formação do professor também deve se pautar pela atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivência com as diferenças, usando as mídias e as tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas.

Nesse sentido, concebemos que o panorama da formação de professores deva fomentar uma multiplicidade de ações e perspectivas, com o suporte das TDICs. Dessa forma, os professores pré-serviço² poderiam ter experiências significativas e transformadoras e priorizar práticas que valorizem os alunos e as demandas atualizadas para, em sua atuação futura, desvencilhar-se de modelos cristalizados que ignoram a construção do conhecimento.

Considerando os conceitos de nativos e imigrantes digitais (PRENSKY, 2001), Vetromille-Castro e Ferreira (2016, p. 156) questionam “o quanto os professores em formação têm discutido formalmente o uso de TICs na aprendizagem de línguas e na educação (inicial ou continuada) de professores”. Segundo os autores:

O ponto nevrálgico a debater é, frisamos, o quanto os cursos de formação docente estão preparando os professores de línguas para atuarem nas redes (neuros) sociais e, como consequência, construirão conhecimento e proporcionarem – em suas práticas profissionais – espaço para a produção de saberes. (VETROMILLE-CASTRO; FERREIRA, 2016, p. 160).

Entendemos, assim, que o engajamento de professores pré-serviço em ações pautadas nas tecnologias pode possibilitar o ensino/aprendizagem de línguas e o exercício da autonomia e da reflexão e, dessa forma, oportunizar um embasamento significativo que será refletido na futura docência.

Identificada a relevância de olhar para os contextos de formação e o uso das tecnologias na universidade, o presente trabalho enfoca a formação de professores e a telecolaboração como forma de contemplar, também, as demandas de acesso às línguas e culturas. Para

2 O presente trabalho compreende professores pré-serviço como professores em formação docente, cursando a licenciatura em Letras.

tal, abordamos o referencial teórico de formação de professores, da colaboração *on-line* e do teletandem. Em seguida, exploramos, sob uma ótica qualitativa e interpretativista, um recorte de dados de estudantes do curso de Letras, professores pré-serviço. Concluímos o trabalho com algumas considerações acerca da análise conduzida e de perspectivas do impacto das tecnologias no cenário educacional de línguas e formação docente.

Referencial teórico

Contextos de formação e prática docente ganham atenção dada sua importância nas esferas educacionais e, aliados às tecnologias, apontam para avanços e perspectivas emergentes de crescimento.

Compreendendo que o panorama de formação de professores deva propiciar uma articulação entre teoria e prática de modo que os envolvidos vivenciem o conhecimento de forma diferenciada e expressiva, Garcia, Fioruci e Freitas (2020, p. 125) esclarecem que “[a] experiência com o ensino e aprendizagem por intermédio das novas tecnologias é bastante significativa para futuros professores, tratando-se de ações pedagógicas e em línguas estrangeiras”.

Alarcão (2011, p. 63) esclarece que o “conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessária para mudar a qualidade do ensino e da educação”. Dessa forma, os estudantes em processo de formação, compreendendo e interpretando, podem presenciar e, até mesmo, protagonizar aprendizados que, certamente, ecoarão em práticas docentes futuras.

Para Rezende Jr. e Messias (2020, p. 43), “[a] utilização de recursos tecnológicos no ensino e na formação de professores de línguas tem demonstrado ser uma ferramenta eficaz quando prioriza a interação e o uso real da língua”. Vislumbramos a pertinência da utilização dos referidos recursos e, também, do engajamento do aluno, em consonância com os autores.

Por todo o mundo, as ações colaborativas com o suporte do computador têm, há algumas décadas, despertado interesse de estudiosos e se constituído cerne de pesquisas. Assim, podemos conjecturar tais ações como possibilidade para opulentar a formação de professores.

De acordo com O’Dowd (2018, p. 1, tradução nossa³),

3 No original: “Telecollaboration, or ‘virtual exchange’, are terms used to refer to the engagement of groups of learners in online intercultural interactions and collaboration projects with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes”.

A telecolaboração ou ' intercâmbio virtual' são termos utilizados para se referir ao engajamento de grupos de aprendizes em interações interculturais *on-line* e projetos colaborativos com parceiros de diferentes contextos culturais ou localidades como parte integrante de seus programas educacionais.

É importante salientar que não basta simplesmente unir aprendizes de diferentes países para alcançar benefícios de aprendizagem (RYDER; LYNCH, 2014). A telecolaboração, colaboração *on-line* ou intercâmbio virtual são termos intercambiáveis e suas ações devem trazer seus propósitos bem delineados, junto a instrutores e aprendizes, de modo que não se traduzam, apenas, em encontros virtuais entre pessoas de diferentes países ou instituições.

O teletandem constitui-se em uma prática telecolaborativa que se originou da aprendizagem em tandem (BRAMMERTS, 2003; DELLILE; CHICHORRO FERREIRA, 2002), comum na Europa desde os anos 60. De acordo com Little *et al.* (1999, p. 1), tandem é "uma forma aberta de aprendizagem que envolve dois aprendizes de línguas nativas diferentes que trabalham juntos no intuito de aprender a língua do outro".

Três princípios envolvem a prática com vistas ao sucesso (ou não) das parcerias: a reciprocidade (benefícios mútuos), o uso separado de línguas (equidade linguística) e a autonomia (responsabilidade pela própria aprendizagem), segundo Schwienhorst (1998).

As sessões de tandem são compostas de duas partes, uma para cada língua, pois assim os parceiros são encorajados a falar a língua-alvo e garante-se que ambos tenham a oportunidade de praticar, desafiando-os a falarem na língua estrangeira, mesmo que falar em sua língua de proficiência seja mais eficaz para atingir seus objetivos de comunicação (BRAMMERTS, 2003).

Inspirado na aprendizagem em tandem, o teletandem constitui-se cenário promissor para acesso aos falantes estrangeiros, suas línguas e culturas e, também, para a formação de professores. Telles (2015, p. 604) define que "[...] teletandem é um contexto virtual, autônomo e colaborativo no qual dois falantes de línguas diferentes utilizam recursos de tecnologia VOIP (texto, voz e imagem de *webcam*) para ajudar o parceiro a aprender a sua língua materna (ou linguagem de proficiência)".

Dessa maneira, ao interagir com um parceiro estrangeiro, os próprios parceiros exercem a responsabilidade por sua experiência, gerenciam e vivenciam a construção do conhecimento.

No Brasil, as sessões de mediação (SALOMÃO, 2012) ocorrem, geralmente, logo após as interações e constituem-se momento para compartilhamento da aprendizagem,

exposição de dúvidas ou dificuldades e discussões coletivas entre os participantes e os professores/pesquisadores/mediadores⁴. Dessa maneira, observa-se espaço para fomentar a avaliação, *feedback*, exercício de reflexão para que a experiência seja maximizada.

Compreendemos, a partir das ideias de Aragão e Cajazeira (2015), que o teletandem e as sessões de mediação propiciam que o professor pré-serviço integre esferas diferenciadas do ensino/aprendizagem que lhe permitem refletir sobre sua prática, além de buscar alternativas transformadoras para a construção do conhecimento.

Garcia, Fioruci e Freitas (2020) reconhecem a necessidade de os alunos do curso de Letras, futuros professores, acompanharem as mudanças da sociedade tecnologizada e consideram o teletandem como espaço propício e pedagógico para tal vivência. Em consonância com as autoras, concluímos que, em relação às perspectivas aqui elencadas, o teletandem, enquanto prática de intercâmbio virtual, apresenta potencial para atender demandas linguísticas, culturais e de formação docente. Ressalta-se que construiu uma importante trajetória em cenário brasileiro e mundial, comprovada pelas pesquisas e estudos desenvolvidos⁵ e, dessa maneira, constitui-se base para outras ações telecolaborativas.

Dessa forma, considerando a necessidade de articulação de experiências e cenários profícuos para a formação docente, compartilhamos um breve recorte de dados para observar o uso e impacto das tecnologias junto a estudantes do curso de Letras.

Procedimentos metodológicos

A perspectiva qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; DENZIN; LINCOLN, 1998; BURNS, 1999) sob a perspectiva interpretativista da hermenêutica (VAN MANEN, 1990; RICOEUR, 1981) permeou a coleta e análise dos dados.

O contexto do presente estudo é o curso de Letras de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Os participantes são 16 professores pré-serviço, cursando do primeiro ao quarto ano, períodos diurno ou noturno e que, em geral, são envolvidos em várias outras ações do câmpus, como projetos de ensino, de pesquisa ou extensão, monitorias no Centro de Línguas, dentre outras. O quadro 1 demonstra, sob nomes fictícios, o panorama explicitado.

4 Retratamos, aqui, nosso contexto de atuação no Brasil. Em outras instituições e, até mesmo, no exterior, a condução e formato das sessões de mediação podem apresentar suas especificidades, por questões de logística.

5 Maiores informações em: www.teletandembrasil.org

Quadro 1. Participantes da pesquisa

	Diurno	Diurno	Noturno	Noturno
1º ano	Natália	Beatriz	Bruno	Aline
2º ano	Priscila	Márcio	João	Lívia
3º ano	Fábio	Patrícia	Gisele	Vivian
4º ano	Samanta	Jaqueline	Amanda	Luciano

Fonte: Elaboração própria

Os participantes são estudantes matriculados em disciplinas do curso de Letras, em sua maioria, cursistas de Língua Inglesa e, com os quais, a pesquisadora já estabeleceu algum tipo de contato, quer em projetos de ensino ou extensão, aulas da Graduação ou ações de telecolaboração. Assim, a partir de contato via *e-mail* ou redes sociais, foram, aleatoriamente, selecionados dois professores pré-serviço de cada ano e período e criados formulários *on-line* para buscar um mapeamento referente ao uso e impacto das tecnologias no processo de formação.

Os dados aqui compartilhados são referentes a dois questionários, um fechado (Q1) e um semiaberto (Q2) enviados por meio de formulário *on-line*, como mencionado, que abordaram questões de acesso e aplicação das tecnologias na formação. O quadro 2 detalha o conteúdo das perguntas propostas sob três eixos: processo de formação no curso de Letras, uso de tecnologias e papel do professor.

Quadro 2. Eixos e conteúdos das perguntas dos questionários Q1 e Q2

Processo de formação no curso de Letras	Uso de tecnologias	Papel do professor
descrição de experiências, durante a Graduação, mediadas pelas tecnologias	concepção sobre o uso e suporte de tecnologias e mídias digitais no ensino	breve reflexão acerca do papel do professor
realização ou não de ações de intercâmbio virtual	breve reflexão acerca da função ou influências das tecnologias na atuação docente	breve reflexão sobre a futura atuação docente a partir da formação recebida no curso de Letras
percepção da utilização de tecnologias nas aulas de Graduação	conhecimentos tecnológicos anteriormente adquiridos e em momento pandêmico (explicitação de aplicativos, mídias, plataformas, programas)	***

oferta de disciplinas, no curso de Letras, com foco no uso das tecnologias	reflexão acerca das tecnologias no ensino, considerando momento de pandemia e enfocando o aluno e o professor	***
relato do processo de formação no curso de Letras e uso de tecnologias a partir da condição de professor pré-serviço	***	***

Fonte: Elaboração própria

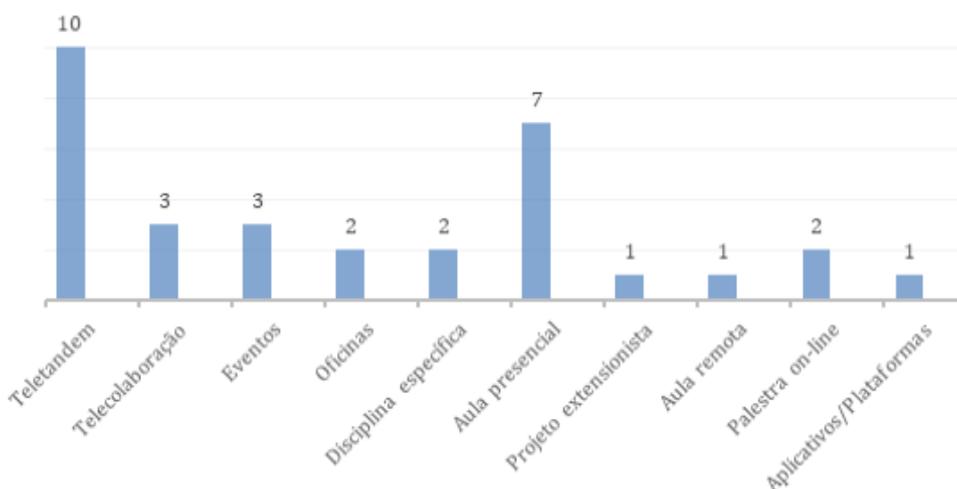
Diante do cenário exposto, observa-se que a sondagem, pelos três eixos, visou buscar informações para subsidiar o presente estudo que se debruça sobre o uso e impacto das tecnologias na formação docente e a participação e possíveis contribuições da colaboração *on-line*. Abordamos, a seguir, os dados compilados.

Observando os dados

Nesta seção, compartilharemos os dados coletados por meio dos questionários *on-line* (Q1 e Q2) de modo a mapear e melhor compreender o panorama da formação, tecnologias e telecolaboração no curso de Letras, ressaltando que não houve intervenção nas respostas recebidas e que as mesmas foram aleatoriamente selecionadas.

A pergunta 4 do questionário semiaberto solicitou, aos participantes, a descrição de experiências, na universidade, mediadas pelas tecnologias. Os respondentes apresentaram a participação em (a) sessões de intercâmbio virtual (teletandem ou telecolaboração), (b) eventos que recorreram ao suporte virtual, (c) oficinas, (d) uma disciplina específica ou aulas regulares presenciais na Graduação e (e) projeto extensionista. Considerando o momento atual, foram mencionadas a participação em (f) aulas ministradas de forma remota durante a pandemia do COVID-19, (g) palestras *on-line* síncronas (*lives*) ministradas por associações especializadas e a (h) utilização de aplicativos e plataformas.

Gráfico 1. Experiências mediadas pelas tecnologias na graduação em Letras (Q2)



Fonte: Elaboração própria

Esclarecendo que alguns participantes indicaram mais de uma experiência tecnológica, deparamo-nos com duas respostas sobressalentes que são o teletandem e aula presencial e as abordaremos, segundo as respostas obtidas. Começamos pela última, as aulas ministradas no âmbito do curso de Letras de forma presencial.

Acerca da solicitação: “Detalhe ações de seus professores, nas aulas do curso de Letras, que abordam, usam, mencionam o uso das tecnologias”, Patrícia e Samanta afirmam que:

Excerto 1. Q2 de Patrícia e Samanta (Professoras pré-serviço do 3º e 4º anos de Letras)

Patrícia	Num geral, todos os professores, em algum momento da disciplina que lecionam, utilizam as tecnologias, por meio de <i>slides</i> em aula. Nas aulas de Língua Estrangeira, sempre utilizamos o <i>datashow</i> para ouvir os <i>listenings</i> do livro ou para realizar atividades da disciplina. Em aulas de Linguística, já utilizamos como meio de realizarmos avaliações e enviar via <i>e-mail</i>
Samanta	Poucos são os professores que abordam o uso das tecnologias. Sendo sincera, o máximo de contato que os professores têm com as TIC's é o PowerPoint e mesmo assim, alguns nem disso utilizam. As aulas em que mais utilizamos tecnologias são as de línguas, onde temos acesso a vídeos, jogos e músicas dentro da sala de aula, fora isso, não consigo pensar em nenhuma outra disciplina que as utilize. [...]

Fonte: Elaboração própria

Apesar da recorrência da menção de uso de tecnologias em aulas presenciais, nota-se que tal não é considerado como grande inovação pelas professoras pré-serviço e nativas digitais. Patrícia aponta a utilização de slides, *datashow* e *e-mail* e Samanta menciona o PowerPoint e acesso a vídeos, jogos e músicas nas aulas de Língua Estrangeira.

É possível notar a insatisfação de Samanta quando afirma que “Sendo sincera, o máximo de contato que os professores têm com as TIC’s é o PowerPoint e mesmo assim, alguns nem disso utilizam”. Ela parece demonstrar expectativas maiores em relação ao suporte de tecnologias em suas aulas da graduação.

As respostas do excerto 1 não demonstram perspectivas de interação, construção conjunta de conhecimento e protagonismo dos estudantes. O auxílio das tecnologias aqui mencionado é válido, mas pode ser maximizado se “propiciar maior interatividade e produção” (ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2015, p. 303) e permitir um co-construir de conhecimento e um processo de ensino/aprendizagem de forma que não se perpetuem velhas práticas em novos suportes ou, como alerta Moran (2013), não se busque uma mesmice sob um verniz de modernidade.

Um olhar para as crenças dos professores poderia elucidar o cenário que aqui brevemente analisamos, por exemplo. Por outro lado, algumas questões, também, podem ser aqui elencadas para melhor compreender a situação exposta pelos professores pré-serviço, por exemplo, a sobrecarga de trabalho, a falta de intimidade e habilidade tecnológica do professor universitário, os currículos não muito flexíveis, etc.

Voltamo-nos, agora, para abordar o teletandem como prática de ambiência tecnológica mencionada pelos professores em formação. A partir das duas questões: “Descreva suas experiências, na universidade, que foram mediadas pelas tecnologias, por exemplo, teletandem, telecolaboração, elaboração de material didático com suporte das tecnologias, oficinas que frequentou, cursos com enfoque tecnológico dos quais participou, etc.” e “Se fez teletandem ou telecolaboração, detalhe. Se não fez, responda ‘nada consta’”, foi possível mapear que, dos 16 respondentes, 10 afirmaram já terem praticado esta modalidade de intercâmbio virtual. Nos excertos de 2 a 4, os participantes discorrem acerca de suas experiências.

Excerto 2. Q2 de Lívia, Priscila e Beatriz (Professoras pré-serviço do 1º e 2º anos de Letras)

Lívia	Fiz duas vezes: com a Universidade XX e a outra eu não me lembro o nome. A primeira vez que fiz foi com uma falante não nativa de língua inglesa e foi muito bacana. O nome dela era XX e ela me mostrou muito do seu local de origem como comida, festas e até mesmo livros. A troca cultural foi muito grande. Quando eu fiz com a Universidade XX eu conversei com XX, neste caso não foi igual o outro que era apenas em inglês, fazíamos metade inglês e a outra metade do tempo foi em português. Foi diferente. Com a XX nos brincávamos mais do que conversamos diretamente sobre nossas vidas, o jogo que mais me lembro foi “duas verdades e uma mentira”.
-------	--

Priscila	Já fiz teletandem. Nesta experiência eu pude interagir e aprender outras culturas, por meio do desenvolvimento da língua inglesa, prioritariamente. A comunicação me fez perceber diferentes realidades, saindo de uma bolha social, descobrindo novos meios, culturas e realidades, saindo de um espaço de conforto, diante de recursos tecnológicos, que por vezes, facilitavam ou dificultavam a comunicação, porém oportunizavam a interação [...].
Beatriz	Fiz o teletandem XX no início do ano, era em março, eu me inscrevi na modalidade <i>on-line</i> justamente pela comodidade de poder estar em casa e treinando meu inglês. Foi uma experiência muito única, aprendi várias palavras novas e trocamos experiências acerca da realidade do nosso país em variados aspectos, incluindo o ensino a distância e a Covid-19. Meu parceiro morava em XX então nosso choque de realidade era muito grande, e isso foi positivo para as nossas interações, pois tinha muita coisa pra gente falar.

Fonte: Elaboração própria

No caso de Lívia, são retratadas duas experiências, uma de telecolaboração envolvendo inglês como língua franca, quando os dois participantes são aprendizes da língua inglesa, não sendo, nenhum dos dois, nativos e, também, uma de teletandem, com a prática de português e inglês na sessão. Lívia retrata a troca cultural advinda da interação. É possível observar, em sua resposta, o engajamento e motivação nas interações de forma a abordarem jogos como forma de aprendizagem.

Priscila menciona a interação, aprendizagem de outras culturas e o desenvolvimento da língua inglesa ao realizar sessões de teletandem. A percepção e descoberta de diferentes realidades são abordadas pela professora pré-serviço, assim como o fato de a experiência propiciar a saída de uma “bolha social” e de um “espaço de conforto”.

Segundo Beatriz, sua participação no teletandem se deu em momento de pandemia e, de sua casa, realizando interações para a prática do inglês. Sua avaliação é bastante positiva, incluindo a aprendizagem de “palavras novas” e troca de experiências sobre sua realidade e a de seu par. Beatriz destaca um “choque de realidade” sob a compreensão de que tal fato enriqueceu as interações de modo a proporcionar muitos assuntos a serem abordados nas trocas linguísticas.

A questão cultural é recorrente para as três professoras pré-serviço, como se pode observar e, de fato, faz-se bem marcada no intercâmbio virtual entre línguas e instituições estrangeiras.

O excerto 3 retrata a experiência de Jaqueline, estudante do quarto ano do curso de graduação em Letras.

Excerto 3. Q2 de Jaqueline (Professora pré-serviço do 4º ano de Letras)

Jaqueline	Fiz teletandem e telecolaboração durante os quatro anos da faculdade. Foram experiências incríveis, talvez a melhor experiência direta com uma língua estrangeira. O teletandem foi essencial para que eu adquirisse maior desenvoltura e me sentisse confortável, de fato, falando uma LE. O auxílio dos mediadores foi fundamental, porque, assim, pude refletir sobre minhas telecolaborações e trazer assuntos cada vez mais interessantes à minha/meu parceiro/parceira de teletandem. Além disso, eles auxiliaram no uso das ferramentas para realizar as colaborações.
-----------	---

Fonte: Elaboração própria

A avaliação de Jaqueline é muito positiva e engloba sua trajetória na graduação já que afirma ter participado de ações de intercâmbio virtual ao longo de quatro anos. Para ela, o teletandem proporcionou desenvoltura para a comunicação intercultural e, também, com suporte dos professores/pesquisadores/mediadores, fomento à reflexão e auxílio com temáticas e uso de ferramentas. Podemos pensar que, ao vivenciar tais situações, a professora pré-serviço Jaqueline terá insumos diferenciados, a partir de sua própria prática, para aplicar em sua docência futura.

Os excertos 4 e 5 apresentam o questionário de Bruno e João, professores pré-serviço que cursam o período noturno, respectivamente, do primeiro e segundo anos do curso de Letras.

Excerto 4. Q2 de Bruno (Professor pré-serviço do 1º ano de Letras)

Bruno	Éramos mediados por uma professora, que no primeiro encontro explicou como funciona[m] as interações. Eu achei fantástico falar com um nativo, já que eu nunca tinha tido esse contato antes e, sem dúvidas, é muito melhor do que a conversação robotizada que eu vivenciei nas escolas. Fazíamos uma interação por semana com duração de 1h. Falávamos 30 minutos em português e 30 minutos em inglês. Era uma interação 100% aprendizagem, porque minha parceira me corrigia, quando eu falava algo errado ou formulava uma frase errada, e eu também a corrigia. Anotávamos tudo pra estudar depois e tentar utilizar as correções em outra interação. A professora mediadora ajudava as pessoas que tinham dificuldade com a Língua, e sempre pedia pra gente não misturar as duas línguas quando estivéssemos na conversação. Era bem divertido. A YY me ensinou muito e me tranquilizou muito também, porque eu ficava muito encucado com a pronúncia certa e acabava me confundindo. Hoje somos amigos. Nos seguimos no insta e temos o número um do outro e sempre conversamos sobre as notícias de lá e as notícias daqui.
-------	--

Fonte: Elaboração própria

No caso de Bruno, recém-admitido na universidade, a prática de teletandem é mencionada em seu primeiro semestre. Em sua fala, destacam-se as ações da professora mediadora

na forma de orientação e auxílio aos participantes e, também, a comparação de interação com um falante nativo e a prática da língua realizada em escolas. Fica claro o apreço de Bruno pela experiência e, também, a afinidade com a parceira. Ao mencionar as estratégias de aprendizagem adotadas (correção e anotação) por eles, o professor pré-serviço denota a atenção de YY ao ensiná-lo e tranquilizá-lo diante de impasses com pronúncia, por exemplo. Quando retrata a continuidade do contato com a parceira por uma mídia social, não encerrado com o término das interações de teletandem, demonstra que a comunicação intercultural pode extrapolar os conteúdos meramente linguísticos e proporcionar vivências interessantes. Concretizam-se, assim, pela aprendizagem, a construção conjunta de conhecimento, o acesso ao outro e a transposição teoria e prática.

Bruno e João compartilham a realização de teletandem logo no primeiro semestre, momento ainda de “ambientação”, como se observa no excerto 5.

Excerto 5. Q2 de João (Professor pré-serviço do 2º ano de Letras)

João	Fiz Teletandem no primeiro semestre da graduação. Uma aventura, pois estava me ambientando ainda à faculdade. De repente, enquanto olhava os <i>e-mails</i> que tinha recebido, vi a oportunidade (que mais desejava, de forma gratuita) de conversar em Inglês com um estudante dos EUA. Pude durante as conversas que tinha, por intermédio da tecnologia, conhecer o cotidiano e a cultura da minha parceira que era do XX, mas que fazia graduação em XX. Foi uma troca maravilhosa entre nós, a qual permitiu que eu melhorasse a língua estrangeira e, ainda, pudesse ajudá-la no português. No começo, eu era tímido (talvez, por medo de errar), mas era sempre motivado e auxiliado pela companheira. Com isso, aos poucos, fui perdendo a timidez e me desenvolvendo como desejava. Durante o Ensino Médio, como já sabia que seria professor, cobrava-me demais em comparação aos colegas de sala. Queria poder me explicar bem e ser futuramente um ótimo docente. E, durante esse processo, observava todos meus professores – seus erros e feitos bons. Então, felizmente na graduação, posso já dizer que estou rumo ao que queria ser: talkative. E, também, por meio de tudo que (esta universidade) proporciona – através dos professores e suas mediações – vou aprendendo mais. E planejando como será minha prática docente. Os aparatos tecnológicos, sem dúvidas, têm importância durante esse meu percurso e pretendo inseri-los nas minhas aulas.
------	---

Fonte: Elaboração própria

João reconhece o teletandem como uma oportunidade, muito desejada, de contato com a língua e o falante estrangeiro, de forma gratuita, por meio da tecnologia. Acerca das interações, ele aponta a experiência muito positiva, enquanto “troca” já que menciona oferecimento e recebimento de suporte para a aprendizagem e, dessa forma, o exercício da reciprocidade entre os pares, esperado nas ações em tandem. Observa-se uma autoavaliação que se desencadeia quando João comenta sobre os avanços percebidos em seu desempenho linguístico e na desenvoltura.

O comentário de João apresenta uma vertente reflexiva e madura acerca do “ser professor”. Ele retoma sua vivência no Ensino Médio e a decisão acerca de sua futura profissão: gostaria de se tornar docente. A perda da timidez parece ser algo há tempo desejado para se expressar com desenvoltura e exercer a docência. É interessante observar que João vem, por meio da observação e de preparo, construindo uma trajetória rumo à sua meta, aproveitando as oportunidades, planejando-se, avaliando e autoavaliando-se. Finalmente, reconhece a relevância das tecnologias em seu percurso e afirma que almeja utilizá-las quando de sua futura atuação docente.

A apresentação pessoal realizada por João, a partir da proposta “Apresente-se, por favor, como estudante do curso de Letras que é (você poderá, também, comentar contextos nos quais esteja inserido de ensino, pesquisa, extensão)”, corrobora as questões aqui apontadas: a opção pela docência, a paixão pela educação, seu engajamento para atingir seus objetivos futuros, como se pode observar no excerto 6.

Excerto 6. Q1 de João (Professor pré-serviço do 2º ano de Letras)

João	Sou o João, aluno do 2º ano de Letras (noturno). Entre as áreas que eu mais me interesse no curso estão Literatura Brasileira e o Ensino de Língua – que me levaram, desde a escola, a escolher ser professor e, assim, poder compartilhar essa paixão pela educação, com fundamentação teórica, aos meus alunos. Atualmente, estou inserido no projeto de extensão Jornal da universidade e no PIBID.
------	--

Fonte: Elaboração própria

O relato de João perpassa o processo de formação no curso de Letras e o uso das tecnologias, assim como a resposta apresentada por Bruno à questão “Discorra a respeito de seu processo de formação no curso de Letras e o uso das tecnologias, considerando que você é professor pré-serviço (*teacher to be*)”, no excerto 7.

Excerto 7. Q1 de Bruno (Professor pré-serviço do 1º ano de Letras)

Bruno	Como professor pré-serviço em inglês, eu acredito que o uso da tecnologia em sala de aula traz um avanço significativo para o contato dos alunos com a língua inglesa. No ensino público, o inglês é visto como dispensável porque os alunos estão exaustos da maneira maçante como é ensinado. O uso da tecnologia para entreter e educar em uma outra língua resolveria esse problema. Um Teletandem em escola pública, (mesmo que utópico) seria algo incrível. As escolas públicas terem parcerias com escolas americanas para uma teleconferência (mesmo que uma vez por mês) despertaria um grande entusiasmo nos alunos. O uso do vídeo como forma de ensino também: curiosidades sobre a cultura, e até mesmo a culinária dos países ingleses, atividades que possam ensinar e inserir o aluno no cotidiano da língua, porque é assim que eles enxergam o aprender outro idioma: a prática. Mas para que tudo isso ocorra, é preciso uma especialização em áreas tecnológicas, que possam ser ajustadas e refinadas pelo aluno de Letras e futuro professor. É necessário um investimento na educação superior para que ela gere impacto e mudança na educação pública.
-------	---

Fonte: Elaboração própria

Como se pode notar, Bruno reconhece o potencial das tecnologias e, também, da capacitação para o manejo e utilização nas aulas. É perceptível que sua experiência em teletandem já interfere em sua concepção do ensino/aprendizagem de língua inglesa e, também, de futuro professor, ao vislumbrar práticas mais engajadas e, até mesmo, ações de intercâmbio virtual no contexto da escola pública.

Excerto 8. Q1 de Luciano (Professor pré-serviço do 4º ano de Letras)

Luciano	Com absoluta certeza, os usos da tecnologia ajudaram (e têm ajudado muito) na minha formação. Desde os textos disponibilizados de maneira digital, acessibilizando a informação e conteúdo, até a sala de aula em si, onde eram usadas as mídias digitais conhecidas para auxiliar na compreensão dos conteúdos. É possível afirmar também que as tecnologias foram importantes nos eventos oferecidos ao longo da graduação [...] que, muitas vezes, possibilitaram a participação remota de profissionais e acadêmicos.
---------	---

Fonte: Elaboração própria

Apesar de matriculados em anos distintos e distantes, percebe-se que Luciano, da mesma forma que Bruno, reconhece o auxílio das tecnologias no processo de formação docente. Entendemos que tais experiências pessoais irão refletir em concepções de ensino/aprendizagem e práticas futuras.

Acerca da pergunta “Como professor pré-serviço, como você analisa/observa/percebe/compreende o suporte das tecnologias no ensino?”, deparamo-nos com as seguintes respostas:

Excerto 9. Q1 de Aline, Márcio, Luciano e Beatriz (Professores pré-serviço do 1º, 2º e 4º ano de Letras)

Aline	Necessário, pois possibilita diferentes métodos de ensino, principalmente na modalidade a distância, mas que necessita de aperfeiçoamento tanto no que diz respeito à instrução dos professores, quanto dos alunos e responsáveis, já que ainda está longe de ser um meio democrático de ensino e de conhecimento de todos.
Márcio	Imagino como um suporte básico, inicialmente, mas que hoje se tornou primordial pela situação atual em que vivemos, a qual pode ter servido como um catalisador para o alcance e domínio das tecnologias nas salas de aula. Por isso, imagino que, quando as aulas retornarem presencialmente, as tecnologias estarão bem mais presentes do que antes, o que acho muito positivo, pois penso ser uma forma de diálogo que se aproxima mais do mundo dos alunos modernos. Obviamente, deve ser sempre repensada, de modo que nunca exclua aqueles que não possuem pleno acesso.

Luciano	É uma pergunta muito delicada porque a tecnologia tem dois lados: a ferramenta suportiva do professor e a distração competitiva para o aluno. Então administrar a tecnologia a favor, não só do professor, mas do aluno também, é uma tarefa complexa, mas que com toda certeza gera mais frutos do que ervas daninhas.
Beatriz	Todos temos que nos familiarizar ao uso das mídias digitais para o dia a dia, e acredito que na rede pública esse primeiro contato é intermediado pela escola. Como professora pré-serviço quero trazer esse conhecimento para as salas de aulas de acordo com a disponibilidade dos alunos e dos recursos da escola.

Fonte: Elaboração própria

Os dados do excerto 9 revelam que os professores pré-serviço em questão compreendem o uso das tecnologias como importantes já que propiciam inovação e aproximação, ressaltando-se, também, o momento atual. Todavia, reconhecem a relevância de capacitação docente e, também, discente. É importante salientar, como afirma e exemplifica Luciano, a complexidade que engloba a temática considerando-se seus aspectos positivos (de suporte) e, também, negativos (distração). Salientamos, ainda, a questão de acesso e democratização que variam segundo disponibilidade, conhecimento, habilidades e recursos.

Ressaltando-se o momento pandêmico atual, o suporte das tecnologias e a imposição do ensino/aprendizagem remotos, compartilhamos o posicionamento de Aline ao afirmar que “está longe de ser um meio democrático de ensino e de conhecimento de todos”. A exclusão, ainda tão gritante em setores variados em nosso país, acentua a complexidade mencionada por Luciano. Todavia, entendemos que o uso significativo, a capacitação para o manejo e as experiências pessoais devam ser maximizadas, principalmente em contexto de formação docente para que possam ecoar em suas práticas futuras.

Passamos, a seguir, para as considerações finais do trabalho aqui apresentado com vistas à reflexões acerca do impacto e oportunidades mediadas pelas TDICs a estudantes do curso de Letras em seu processo de formação.

Considerações finais

A utilização das tecnologias no processo educacional tornou-se inquestionável e, algumas vezes, inquietante por razões já expostas neste trabalho. Compreendemos que o uso consciente de forma a fomentar o engajamento de educadores e educandos possa minimizar assimetrias. E, para tal, não podemos deixar de considerar a formação docente.

Entende-se que as atividades telecolaborativas têm promovido o desenvolvimento crítico-reflexivo e a construção conjunta de conhecimento. Dessa forma, a sala de aula é expandida com vivências reais e significativas e oportunizam-se experiências autênticas

de comunicação em língua estrangeira com parcerias internacionais. Assim sendo, até alunos menos desenvolvidos passam a protagonizar a estruturação do conhecimento e assumir espaços e ações nem sempre explorados no ambiente formal de aprendizagem.

Voltando nosso olhar para estudantes no curso de Letras e para ações telecolaborativas realizadas na universidade, observamos que as tecnologias podem potencializar o contato com os povos, suas línguas e culturas e desencadear questões e aprendizagens que extrapolam a língua. Podemos mencionar, por exemplo, o exercício da autonomia, da reflexão, da autoavaliação no gerenciamento da parceria intercultural. Dessa forma, experiências linguísticas, tecnológicas e pessoais podem modificar concepções e incrementar a atuação futura dos professores pré-serviço.

Perpassa a voz dos professores pré-serviço que as tecnologias podem apresentar contribuições e incrementar o ensino/aprendizagem, mas, também, acentuar a exclusão. De qualquer maneira, reconhecemos que articular situações inovadoras e caminhos diversificados ao conhecimento possa catalisar o processo de formação docente e inspirar perspectivas e práticas futuras. A realização do teletandem, aqui descrita, evidencia apenas um modo para complementar o trabalho presencialmente desenvolvido em um curso de graduação em Letras, como aqui enfocado.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, M. E. B. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. ix-xiii.

ARAGÃO, R.; CAJAZEIRA, R. Reflexões sobre a formação de professores: relatos sobre o uso de tecnologias educacionais na experiência docente. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (org.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 301-324.

BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in tandem. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (ed.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 27-36.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP, 1999.

DELLILE, K. H.; CHICHORRO FERREIRA, A. (ed.). *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002.

GARCIA, D. N. M.; FIORUCI, N. E. A.; FREITAS, P. C. B. As ações em teletandem no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e na formação de professores. In: SOUZA, F. M.; CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. *Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI*. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EdUEPB, 2020. p. 105-127.

LITTLE, D.; USHIODA, E.; APPEL, M.-C.; MORAN, J.; O'ROURKE, B.; SCHWIENHORST, K. Evaluating tandem language learning by e-mail: Report on a bilateral project. (Report N° FL 025 831). Dublin, Ireland: *CLCS occasional paper* N° 55. (ERIC Document Reproduction Service N° ED430397), 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-72.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, v. 1, p. 1-23, 2018.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, 2001.

REZENDE JR., E.; MESSIAS, R. A. L. Formação de professores de língua estrangeira (LE) em um contexto telecolaborativo. In: SOUZA, F. M.; CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. *Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI*. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EdUEPB, 2020. p. 43-58.

RICOEUR, P. *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

RYDER, L.; LYNCH, L. Y. Understanding Tensions: Activity Systems Analysis of Transpacific Collaboration. *CALICO Journal*, v. 31, n. 2, p. 201-220, 2014.



SALOMÃO, A. C. B. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2012.

SCHWIENHORST, K. Matching pedagogy and technology – Tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments. *Language Teaching On-Line*, 1998, s/p.

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015.

VAN MANEN, M. *Researching Lived Experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: Althouse Press, 1990.

VETROMILLE-CASTRO, R.; FERREIRA, K. S. Formação, redes sociais na formação de professores de línguas. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. *Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 155-170.

O alinhamento entre os níveis da Gramática Discursivo-Funcional em orações introduzidas por *pero* no espanhol

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.2977>

Talita Storti Garcia¹
Carolina da Costa Pedro²

Resumo: A proposta deste trabalho é averiguar o alinhamento entre os níveis das orações introduzidas por *pero* em dados do espanhol peninsular falado, sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional de Hengeveld e Mackenzie (2008). O juntor *pero* é concebido na literatura da língua espanhola como conjunção coordenativa adversativa, equivalente a *mas* do português, ou a *but* do inglês. Para Hengeveld e Mackenzie (2009), o chamado *alinhamento* se refere ao mapeamento entre os Níveis Interpessoal, Representacional e Morfossintático da gramática. Os resultados mostram que contextos oracionais introduzidos por *pero* tendem a se estabelecer nas camadas mais altas do Nível Interpessoal. No Nível Morfossintático, observamos Orações que caracterizam o processo da *coordenação*. O universo de investigação é embasado no cópulo *PRESEEA* (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América).

Palavras-chave: *pero*; coordenação adversativa; Gramática Discursivo-Funcional; espanhol; alinhamento.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; talita.garcia@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-8695-6086>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; costa.pedro@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-0130-966X>

Alignment in Functional Discourse-Grammar in sentences introduced by *pero* in Spanish

Abstract: This study proposes to investigate the alignment between the levels of clauses introduced by *pero* in peninsular Spanish spoken data, from the perspective of Functional Discourse Grammar (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008). *Pero* is conceived in the literature of the Spanish language as an adversative coordinative conjunction, equivalent to the Portuguese *mas*, or the English *but*. According to Hengeveld and Mackenzie (2009), the so-called *alignment* refers to the mapping between the Interpersonal, Representational, and Morphosyntactic levels of the grammar. The results show that clausal contexts introduced by *pero* tend to establish themselves in the upper layers of the Interpersonal Level. At the Morphosyntactic Level, in turn, we observe Clauses that characterize the coordination process. The research universe is based on the *PRESEEA* (Project for the Sociolinguistic Study of Spanish from Spain and America).

Keywords: *pero*; adversative coordination; Functional Discourse Grammar; Spanish; alignment.

Considerações iniciais

Neste artigo, analisamos o alinhamento interpessoal, representacional e morfossintático das orações introduzidas por *pero*, no espanhol peninsular falado, sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional de Hengeveld e Mackenzie (2008).

De acordo com a *Nueva Gramática de la Lengua Española* – doravante NGLE (2009), *pero* é o juntor prototípico para assinalar adversidade no espanhol. Para Gili Gaya (2002, p. 281), as orações adversativas apresentam juízos de qualidade lógica diferentes, um afirmativo e outro negativo, como mostra (1):

1. Odiaba a su jefe, **pero** sabía disimular. (GILI GAYA, 2002, p. 281)

[Odiava seu chefe, **mas** sabia disfarçar]

Segundo Gili Gaya (2002), em (1), o segundo elemento *sabía disimular* se opõe ao conteúdo da oração anterior *odiaba a su jefe*, já que, ao ouvir o falante dizendo que alguém odeia seu chefe, o ouvinte pressupõe que o ódio é explícito e que eles não se dão bem. No entanto, ao acrescentar a oração adversativa, diz que *sabía disimular*, ou seja, fingia que gostava do chefe e, provavelmente, mantinham uma relação aparentemente amistosa.

Além do sentido adversativo, Gili Gaya admite que *pero* pode introduzir outro tipo de construção, quando ocorre em um único turno e apresenta uma dependência apenas pragmática, como em (2):

2. **Pero** ¿cómo lo has sabido? (GILI GAYA, 2002, p. 282)

[**Mas** como você soube?]

Segundo a *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010), nesses casos, ainda há uma interpretação adversativa, mas uma parte da informação necessária para estabelecer seu significado precisa ser resgatada a partir da situação prévia, como demonstra (2), em que o falante pergunta ao interlocutor como ele soube daquela notícia que foi mencionada antes.

Para Hengeveld e Mackenzie (2008), as estruturas introduzidas por *but* ['pero'] constituem *Concessão* interpessoal, uma relação entre dois Atos Discursivos em que um é Nuclear, e o outro, Subsidiário. Para os autores, trata-se de uma estratégia do falante para alcançar seus objetivos na conversação. Eles reconhecem, no entanto, a atuação desse junctor em textos narrativos, em que *but* ['pero'] é usado pelo falante para fazer digressões ou acrescentar o que julga necessário na conversação.

Como se pode observar, consideramos, neste artigo, dois principais usos de *pero* no espanhol, quando apresenta uma relação de oposição entre dois membros oracionais, encaixando-se no esquema *A pero B* (cf. FLAMENCO GARCIA, 1999; DIK, 1997), e quando atua na organização do discurso, caso também reconhecido por Gili Gaya e por Hengeveld e Mackenzie. As ocorrências em que os elementos *A* e *B* constituem Sintagmas ou não se organizam em torno de um predicado não foram consideradas a fim de delimitar o objeto da investigação.

A partir desses usos, pretendemos investigar as motivações funcionais de uso de *pero* quando introduz estruturas oracionais no espanhol falado a fim de averiguar o alinhamento entre os níveis propostos pelo modelo da Gramática Discursivo-Funcional de Hengeveld e Mackenzie (2008).

Alinhamento é definido por Hengeveld e Mackenzie (2009) como o termo que é usado para designar o mapeamento de unidades pragmáticas e semânticas em unidades morfossintáticas. O primeiro tipo de alinhamento reconhecido pelos autores é o *alinhamento interpessoal*, que ocorre a partir da organização morfossintática e reflete na organização do Nível Interpessoal no que diz respeito às funções pragmáticas (Tópico, Foco, etc.) e às propriedades referenciais (identificabilidade, especificidade, etc.); o segundo tipo é o *alinhamento representacional*, quando a organização morfossintática reflete na organização do Nível Representacional no que diz respeito às funções semânticas (Ator, Paciente, etc.) e à designação (oposição animado/inanimado, pessoa gramatical, etc.); por fim, o *alinhamento morfossintático* exibe sua própria organização e "diz respeito quer às já mencionadas funções sintáticas (Sujeito, Objeto) quer à complexidade dos constituintes" (HENGEVELD; MACKENZIE, 2009, p. 186).

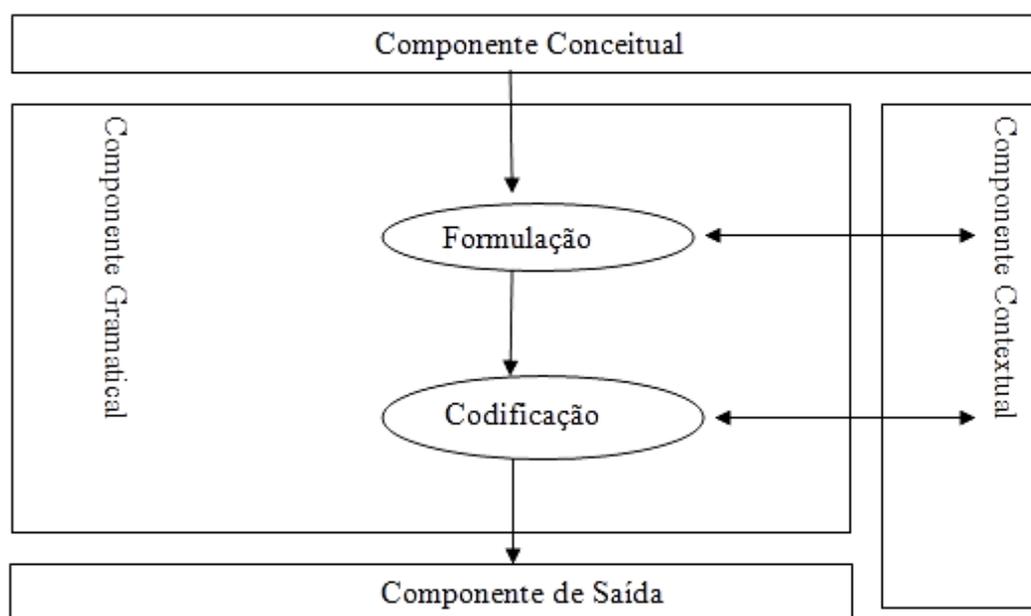
Partindo do princípio de que todos esses níveis estão hierarquicamente organizados em camadas, a organização do Nível Morfossintático reflete a organização dos níveis Interpessoal e Representacional, respectivamente, em termos de funções pragmáticas e de funções semânticas. Os quatro níveis serão tratados na seção que segue.

A Gramática Discursivo-Funcional

A Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF), modelo proposto por Hengeveld e Mackenzie (2008), apresenta uma organização *top down* (descendente), que parte da intenção do falante e se desenvolve até a articulação, e apresenta natureza tipológica, que propõe sua aplicação em qualquer língua.

A GDF apresenta um Componente Gramatical e três Componentes não-Gramaticais: o Conceitual, o Contextual e o de Saída. Esses três últimos interagem com o Componente Gramatical, como é possível observar na Figura (1) a seguir:

Figura 1. Os componentes da Gramática Discursivo-Funcional



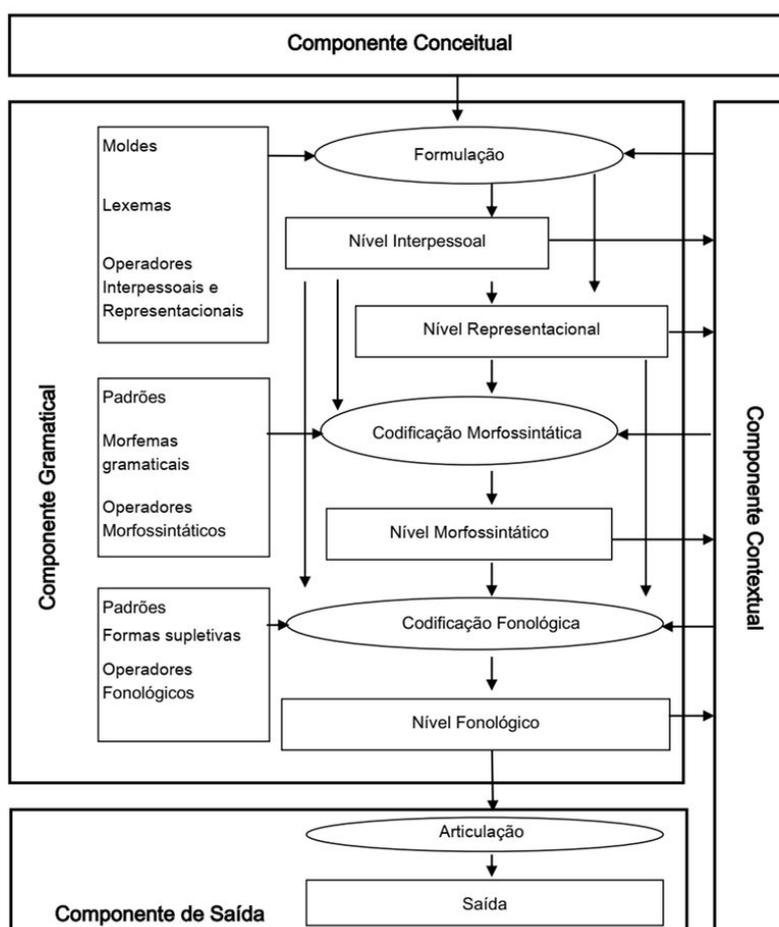
Fonte: adaptado de Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 6)

O primeiro componente, o *Conceitual*, é aquele que, segundo Keizer (2015) contém as informações pré-linguísticas relevantes para a análise e é considerado como a força motriz por trás da Gramática. O *Componente Contextual*, por sua vez, corresponde à descrição do conteúdo, isto é, contém informações não linguísticas sobre o contexto discursivo imediato que afeta a forma de um enunciado linguístico. Por fim, o *componente de saída*, por sua vez, transforma a saída do componente gramatical em sinais acústicos ou ortográficos.

A GDF é o Componente Gramatical de um modelo tipológico de interação verbal. Como observado na Figura 1, esse Componente interage com os componentes não gramaticais (Componente Conceitual, Componente de Saída e Componente Contextual) por meio das operações de Formulação e de Codificação. De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), a Formulação diz respeito às regras que determinam as representações semânticas e pragmáticas em uma língua, enquanto a Codificação diz respeito às regras que convertem essas representações semânticas e pragmáticas em representações morfossintáticas e fonológicas. Desse modo, a Gramática Discursivo-Funcional propõe que tanto a Formulação como a Codificação são processos específicos de cada língua.

Essa teoria diferencia níveis de organização linguística: o Interpessoal (relacionado à pragmática), o Representacional (relacionado à semântica), o Morfossintático (relacionado à morfossintaxe) e o Fonológico (relacionado à fonologia), sendo todos eles de natureza puramente linguística. Para melhor ilustrar a representação dos níveis e camadas do modelo teórico, apresentamos, na figura (2), a arquitetura da Gramática Discursivo-Funcional:

Figura 2. Organização geral da Gramática Discursivo-Funcional



Fonte: Adaptado de Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 13)

Cada nível é organizado de distintas maneiras, mas todos são hierarquicamente ordenados em camadas. Portanto, a organização do Nível Morfosintático reflete a organização dos níveis Interpessoal e Representacional, respectivamente, em termos de funções pragmáticas e de funções semânticas.

O Nível Interpessoal (NI) apresenta o Movimento (M) como sua maior unidade. Em termos de estatuto interpessoal, o Movimento é definido como uma contribuição autônoma para a interação em desenvolvimento. O que o caracteriza é a possibilidade de ser ou desencadear uma reação, tendo assim um efeito perlocutório (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008). O Movimento pode ser composto por apenas um ou mais Atos Discursivos.

O Nível Interpessoal, que trata das relações entre falante e ouvinte, apresenta o Movimento (M) como sua maior unidade. O Movimento, que pode ser composto por apenas um ou mais Atos Discursivos (A) combinados entre si, é definido como uma contribuição autônoma para a interação em desenvolvimento. Em uma interação, cada participante tem um objetivo em mente e o Falante moldará seu discurso para obter o seu propósito comunicativo.

O Ato Discursivo é a unidade básica de análise do modelo e é sempre parte de um Movimento. São exemplos de Atos Discursivos as frases conversacionais, como *Parabéns!* e *Boa viagem!*, as respostas em situação de interação como: A: Onde ela mora? B: Em São Paulo; e, por fim, vocativos, como *Doutor!* Cada Ato Discursivo contém uma Ilocução (F_1), que especifica uma relação entre seus Participantes (P), o Falante (Speaker) e o Ouvinte (Addressee), e um Conteúdo Comunicado (C).

A relação entre os Atos pode ser de equipolência ou de dependência, havendo, nesse caso, um Ato Nuclear e um Subsidiário que apresenta uma função retórica (estratégias de que dispõem os falantes para alcançarem seus objetivos na comunicação). A última camada deste nível é o Conteúdo Comunicado que, segundo Hengeveld e Mackenzie (2008), contém o que o falante deseja evocar em sua comunicação.

O Conteúdo Comunicado (C) corresponde à totalidade do que o Falante deseja evocar na sua comunicação com o Destinatário e contém um número variável de Subatos Atributivos (T) e Referenciais (R). Os primeiros constituem tentativas do Falante de evocar uma propriedade que se aplica a entidades; já os Referenciais são tentativas do Falante de evocar um referente, ou seja, um conjunto (nulo, único ou múltiplo) de entidades.

Os Atos Discursivos podem ser de diferentes tipos. O primeiro, o Ato Expressivo, emite uma expressão direta aos sentimentos do Falante, como em *Droga!*. O segundo tipo, Ato Interativo, ocorre quando um Falante executa uma ação comunicativa, mas a expressão é fática, ou seja, a expressão linguística serve como uma função social ou do discurso,

mas nenhum conteúdo é transferido (KEIZER, 2015). Tais declarações consistem em expressões personalizadas e invariáveis que geralmente ocorrem no início ou no final de uma construção, como *Parabéns!* ou *Obrigado!* (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 77). O terceiro tipo, Ato Ilocutivo, envolve um Conteúdo Comunicado e uma ilocução lexical ou abstrata (F_1), como em *Prometo que estarei lá amanhã*.

Nesse Nível, as unidades em cada camada podem ter uma função pragmática ou retórica. A função retórica está relacionada em como os Falantes moldam suas mensagens para influenciar seus Ouvintes. Elas ocorrem entre Atos de estatuto diferente, um Nuclear e outro Subsidiário. Para Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 53), um Ato Subsidiário pode ter diversas funções retóricas, as quais podem ser *Motivação, Orientação, Correção, Aposição* e *Concessão*.

O Nível Representacional se relaciona aos aspectos semânticos da unidade linguística. Neste domínio, as estruturas linguísticas são descritas em termos da denotação que fazem de uma entidade e, portanto, a diferença entre as unidades desse nível é feita em termos da categoria denotada.

O Conteúdo Proposicional é a camada mais alta do Nível Representacional e exprime um constructo mental, marca um desejo ou até mesmo uma crença do Falante. Organizados de forma hierárquica, os Conteúdos Proposicionais (p) apresentam Episódios (ep).

Os Episódios podem ser constituídos por um ou mais Estado-de-Coisas. Estados-de-Coisas são entidades localizadas no espaço e no tempo, que podem ser reais ou não reais. Segundo Keizer (2015), cada Estado-de-Coisas é caracterizado por uma Propriedade (ou seja, um predicado), um ou mais Indivíduos (x) e, em razão de sua adequação tipológica, Hengeveld e Mackenzie (2008) reconhecem também as categorias de Lugar, Tempo, Modo, Quantidade e Razão.

O Nível Morfossintático trata da Codificação do que é expresso no Nível Interpessoal e no Nível Representacional. Sua função é receber o *input* dos dois níveis e compor uma única representação estrutural. As camadas pertencentes a esse nível são: Expressão Linguística (Le), Oração (Cl), Sintagmas (Xp) e Palavras (Xw).

As Expressões Linguísticas (Le) formam a camada mais alta no Nível Morfossintático e consistem em várias unidades morfossintáticas de cada camada inferior (como a Oração, os Sintagmas ou as Palavras), mas também podem conter apenas uma dessas unidades, desde que possam ser usadas de forma independente.

A segunda camada do Nível Morfossintático é a Oração, que é composta por uma combinação de Palavras (Xw), Sintagmas (Xp) e outras Orações, que podem ocorrer mais de uma vez em uma única Oração.

A terceira camada é formada a partir da combinação sequenciada de Palavras (Xw), Sintagmas (Xp) e Orações incorporadas, todas as quais podem ocorrer mais de uma vez. Por fim, a última camada é a Palavra (Xw), que pode ser simples (consistindo de um único morfema) ou complexa (composta por mais de um morfema).

Dentro deste nível, temos os diferentes processos que podem ocorrer entre as unidades que compõem a Expressão Linguística, os quais podem ser de *equiordenação*, *cosubordinação* e *coordenação*, como mostram os exemplos de Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 308) a seguir de (3) a (5):

3. The disciple is as the teacher.
[O discípulo é como o professor.]

- 4; I threw it carefully and it didn't break.
[Eu joguei cuidadosamente e não quebrou.]

- 5; Celtic won and Rangers lost.
[Os Celtas ganharam e os Rangers perderam.]

O exemplo (3) ilustra a *equiordenação*, quando nenhum dos elementos pode ser utilizado independentemente. No exemplo (4), ocorre o fenômeno da *cosubordinação*, em que o primeiro elemento não pode ocorrer por si só e precisa da segunda oração para ter seu sentido completo, no entanto, a segunda oração poderia ocorrer independentemente da primeira. Por fim, em (5) ocorre a *coordenação*, pois cada unidade pode ocorrer independentemente uma da outra.

Ainda relacionado ao Nível Morfossintático, podemos observar a ordenação de constituintes, na Gramática Discursivo-Funcional, que mapeia as escolhas feitas no Nível Interpessoal e no Representacional. Nessa perspectiva, quatro posições são consideradas: P^I, P², P^M e P^F, e a elas podemos acrescentar outras posições, que são relativas, como podemos observar abaixo:

P^I	p ^{I+1}	p ^{I+n}	p ²	p ²⁺¹	p ^{M-n}	p ^{M-1}	P^M	p ^{M+1}	p ^{M+n}	p ^{F-n}	p ^{F-1}	P^F
----------------------	------------------	------------------	----------------	------------------	------------------	------------------	----------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	----------------------

Se considerarmos, no entanto, a camada da Expressão Linguística, temos outra configuração, com duas posições prosodicamente salientes. A primeira, a posição inicial, antecede a Oração (P^{pre}); a segunda, na posição central, está designada para a Oração propriamente dita (P^{centro}), que terá suas próprias posições; por fim, a posição final, que segue a Oração (P^{pos}), como vemos no quadro a seguir:

Quadro 1. Posição dos constituintes nas camadas da Oração e da Expressão Linguística

Expressão Linguística	P ^{pre} P ^{centro} P ^{pós}
Oração	P ^I P ^M P ^F

Fonte: adaptado de Pezatti (2014, p. 83)

Como mostra o quadro, a posição central da Expressão Linguística é expandida, abrindo os membros coordenados.

O último Nível proposto pela teoria, o Fonológico, é específico de cada língua e contém a representação fonológica do discurso. Suas camadas, em uma representação hierárquica decrescente, são: Enunciado (U), Sintagma Entonacional (IP), Sintagma Fonológico (PP), Sintagma Fonológico (PW), Pé (F) e Sílabas (S).

Metodologia

O percurso metodológico adotado para este trabalho, cujos resultados foram apresentados em PEDRO (2020), compreende seis etapas: escolha do *corpus*, leitura do *corpus*, coleta dos usos oracionais de *pero*, classificação das ocorrências em níveis e camadas, identificação dos possíveis processos, e, por último, caracterização morfosintática das orações.

O *corpus* utilizado para este trabalho foi o PRESEEA (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América). Por se tratar de um projeto grandioso, que tem como objetivo formar um *corpus* de língua falada em língua espanhola, compreendendo diversos países, não está completo. Isso justifica nossas escolhas dentro do *corpus*, delimitando nossa análise nas cidades de Granada e Alcalá de Henares, na Espanha, cidades que apresentam organização já definida dos inquéritos propostos.

Análise dos dados

Observe a ocorrência (6):

6. E: ¿eres de Alcalá?

I: no, **nací en Valencia pero**

E: uhum

I: **toda la familia de mi madre es de Alcalá.** (ALCA_M23_010)

[E: Você é de Alcalá?

I: não, nasci em Valência **mas**

E: uhum

I: **toda a família da minha mãe é de Alcalá]**

Na ocorrência (6), podemos observar que *pero* está inserido em uma relação binária, pois segue o esquema *A pero B*, em que os elementos envolvidos na relação, A e B, são *nací en Valencia* e *toda la família de mi madre es de Alcalá*. Esses elementos não são contraditórios por si só, mas são colocados como contrastivos pelo falante a partir de seu conhecimento e de suas pressuposições, advindos do Componente Contextual. Assim, a relação de contraste em *nací en Valencia* e *toda la família de mim madre es de Alcalá* se dá porque o falante está em situação de entrevista e sabia previamente da necessidade do entrevistador de ter informantes da cidade de Alcalá de Henares.

O Falante, ao ser questionado sobre sua cidade de origem, reconhece que o fato de ele ter nascido em Valencia (e não em Alcalá de Henares) poderia ser interpretado pelo Ouvinte como um possível obstáculo para que ele fosse entrevistado, o que o leva a apresentar uma informação que, para ele, é mais importante, que é o fato de a família de sua mãe ser de Alcalá, pois julga que essa informação poderia satisfazer o entrevistador. Os dois membros envolvidos, portanto, A e B, são colocados pelo Falante como contrastivos. Ele, na verdade, concede, no primeiro membro, A, uma informação, para, em seguida, no segundo membro, B, colocar uma informação que julga comunicativamente mais importante.

Os elementos A e B são unidades de sentido dotadas de Conteúdo Comunicado (aquilo que se deseja comunicar) e de Ilocução (F), que especifica uma relação entre Falante (S), no caso, o entrevistado, e Ouvinte (A), o entrevistador, o que caracteriza, na GDF, um Ato Discursivo, unidade do Nível Interpessoal. Observa-se, assim, uma relação entre dois elementos, ou dois Atos Discursivos. Essa relação não é de equipolência, mas de dependência, já que ele atribui a um dos Atos o que ele julga mais relevante na interação, o que configura, na GDF, uma função retórica.

O primeiro Ato Discursivo, *nací en Valencia*, é o Ato Subsidiário, pois nele o Falante coloca o conteúdo menos importante, e o segundo Ato Discursivo, *toda la família de mi madre es de Alcalá*, o Nuclear, já que o Falante apresenta nele o conteúdo mais relevante para a interação. Nessa relação, o Falante *concede*, no primeiro Ato, uma informação, para, no segundo, corrigi-la (parcial ou totalmente) e, assim, atualizar seu Ouvinte, o que caracteriza a função retórica *Concessão* (Conc). Em outras palavras, essa função assinala uma relação desigual entre os Atos Discursivos envolvidos, em que o primeiro Ato, o Subsidiário, apresenta algo que o Falante *concede* para, a seguir, no segundo Ato, o Nuclear, apresentar o que julga mais importante, como mostra a representação da ocorrência (3) a seguir:

(6') (M_i: [(A_i: -nací en Valencia- (A_i))_{conc} (A_j: -toda la familia de mi madre es de Alcalá- (A_j))] (M_j))

Na representação (6') observamos uma relação desigual entre os dois Atos Discursivos, já que o primeiro, *nací en Valencia*, é o Ato Discursivo Subsidiário, que veicula a função retórica Concessão (Conc), e o segundo, o Nuclear, argumentativamente mais relevante. Trata-se de uma estratégia usada quando o Falante julga que pode haver falta de clareza com relação à referência de algum componente do Conteúdo Comunicado.

Alguns casos analisados mostram que nem sempre *pero* relaciona dois Atos Discursivos, mas, sim, porções textuais que se voltam para a interação, como mostra (7) a seguir:

7. I: y al revés también una cosa mediocre como te la vendan bien pues te entra te convencen y o sea el comercial es un trabajo la empresa nuestra se dedica a productos de salud y belleza y y si creen en el comercial si el comercial tiene credibilidad el producto te lo compran

E: **pero ¿tú qué artimañas empleas?**

I: Bueno

E: ponme un ejemplo

I: ¡hombre! yo básicamente no puedo plantear que lo tuyo es lo mejor porque productos buenos hay de otras de otras firmas también tú primero/ lo primero expones tus productos y explicas objetivamente por qué son buenos. (GRAN_H22_027)

[I: e ao contrário também se te vendem bem uma coisa medíocre então você entra e te convencem ou seja o comercial é um trabalho nossa empresa se dedica a produtos de saúde e beleza e se acreditam no comercial se o comercial tem credibilidade vão te comprar o produto

E: **mas quais estratégias você utiliza?**

I: Bom

E: me dê um exemplo

I: Cara, eu basicamente você não pode pensar que seu produto é melhor porque tem outros produtos bons de outras empresas primeiramente você expõe seus produtos e explica obviamente porque são bons]

Em (7), o informante está comentando, no primeiro turno (I) sobre sua empresa e as vendas. O entrevistador (E), ao observar que o falante não falaria nada mais sobre a empresa, lança uma pergunta, *pero ¿tú qué artimanhas empleas?*, a fim de estimular o ouvinte a dar continuidade à narrativa sobre um aspecto que havia comentado anteriormente,

suas estratégias de venda. A contrariedade, como se observa, se estabelece no âmbito interacional, pois a pergunta do entrevistador estimula uma reação por parte do ouvinte e impulsiona o discurso. Na Gramática Discursivo-Funcional, esses casos caracterizam Movimentos, camada mais alta do Nível Interpessoal, definidos como uma “contribuição autônoma para uma interação em andamento” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 50, tradução nossa³).

Os Movimentos podem ser constituídos por um único ou por mais Atos Discursivos. Em (7), o Movimento *¿tú qué artimañas empleas?* É constituído por um único Ato com Ilocução interrogativa, conforme mostra a representação em (7')

7'. (M_i: [(A_i: -qué artimañas empleas- (A_i)])

Em (7'), como se observa, *pero* não faz parte do Ato Discursivo que constitui o Movimento, ele apenas abre o Movimento. De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), *but*, equivalente a *pero*, pode atuar em contextos narrativos quando atua como um elemento que possibilita o Falante fazer algumas digressões sobre o que está sendo narrado, a fim de inserir informações secundárias. Esse papel caracteriza *pero* como um *push marker*, um operador que introduz uma unidade que tem por finalidade apresentar um novo assunto na conversação.

Os dados mostram, em poucas palavras, que a atuação de *pero* se dá basicamente em duas camadas do Nível Interpessoal, Movimento ou Ato Discursivo.

Essas unidades correspondem, segundo os princípios do alinhamento, a outras unidades do Nível Representacional, como mostra (8) a seguir.

8. ahora ya hay oficinas eeh por todos los sitios y bancos **pero hasta hace hasta hace unos años el centro era el cogollito donde estaba todo.** (ALCA_H32_033)

[Agora tem escritórios por todos os lugares e bancos **mas até uns anos atrás centro era o ponto principal, onde estava tudo.**]

Em (8), nota-se que os elementos colocados como contrastivos pelo falante são *a ahora ya hay oficinas por todos los sitios* e *hasta hace unos años el centro era el cogollito donde estaba todo* são unidades de sentido dotadas de Ilocução, Conteúdo Comunicado, Falante e Ouvinte, o que caracteriza, na Gramática Discursivo-Funcional, um Ato Discursivo, camada do Nível Interpessoal.

3 No original: “[...] an autonomous contribution to an ongoing interaction.”

Na perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional, esses elementos configuram dois Conteúdos Proposicionais, a camada mais alta do Nível Representacional. Os Conteúdos Proposicionais são compostos por Episódios, formados, por sua vez, por Estados-de-Coisas.

Em (8), o falante descreve como é a distribuição dos escritórios atualmente e compara com a situação deles de alguns anos atrás, quando somente o centro continha escritórios e comércio. Os elementos utilizados para estabelecer o contraste são *ahora* (agora) e *hace unos años* (faz alguns anos), ou seja, são marcas de tempo relativo que caracterizam os dois Estados-de-Coisas respectivamente, que compõem Conteúdos Proposicionais (p), como mostra a representação a seguir:

8'. (p_i: -ahora ya hay oficinas por todos los sitios- (p_i)) (p_j: -hasta hace unos años el centro era el cogollito donde estaba todo- (p_j))

Como se observa, a constituição das relações com *pero* é diferente em cada nível. Para melhor visualização do alinhamento entre os Níveis Interpessoal e Representacional, veja as respectivas representações a seguir da ocorrência anterior em (8'') e (8''').

8''. NI: (M_i: [(A_i: - ahora ya hay oficinas por todos los sitios- - (A_p)_{conc} (A_j: - hasta hace unos años el centro era el cogollito donde estaba todo- (A_j))] (M_j))

8'''. NR: (p_i: - ahora ya hay oficinas por todos los sitios- - (p_i)) (p_j: - hasta hace unos años el centro era el cogollito donde estaba todo- (p_j))

Tendo visto o alinhamento entre os Níveis Interpessoal e Representacional, passamos agora a tratar do Nível Morfossintático. Como mencionado anteriormente, o propósito do Nível Morfossintático é tomar o *input* dos Níveis Interpessoal e Representacional e criar uma representação estrutural que será convertida em um constructo fonológico no Nível Fonológico, que, finalmente será *input* para o Componente de Saída. Vejamos a ocorrência (9) a seguir:

9. es un águila **pero es un vago**. (018, M, AH, 54, S)

[é muito inteligente, mas é um preguiçoso]

Observamos que os elementos relacionados por *pero*, *es un águila* e *es un vago*, configuram Orações, conjunto sequenciado de Palavras que se estrutura em torno de um verbo. Nesse sentido, há dois elementos, que configuram Atos Discursivos de estatuto desigual no Nível Interpessoal e que são codificados por Orações no Nível Morfossintático. Essa diferença de estatuto se reflete no processo de codificação, em que a Palavra Gramatical (Gw) *pero* garante que o ouvinte interprete o segundo Ato como comunicativamente mais relevante.

Em (9), temos uma relação independente entre os elementos *es un águila* e *es un vago*, o que caracteriza, na GDF, o processo da *coordenação*. Veja que essas unidades não dependem uma da outra, ou seja, podem ser usadas independentemente: *es un águila* e *es un vago*.

Como se observa, as duas Orações, (Cl_i) e (Cl_j), que compõem a Expressão Linguística (Le) não apresentam relação de constituência entre elas. O processo da coordenação pode, assim, ser representado como segue:

9'. (Le: [(Cl_i: - es un águila (Cl_i))(Gw pero (Gw)) (Cl_j: - es un vago (Cl_j))] (Le))

No Nível Morfossintático, portanto, as Orações constituem o processo da coordenação, quando os dois elementos são independentes. Quando isso acontece, formam uma única Expressão Linguística. Neste caso, as duas Orações se abrigam na posição P^{centro}, que se expande para abrigar as Orações envolvidas, conforme mostra o quadro 2 a seguir:

Quadro 2. Posição das orações coordenadas adversativas

P ^{pre}	P ^{centro}	P ^{pos}
	O ₁ e O ₂	

Fonte: Elaboração própria

A posição central também é ocupada pelas orações introduzidas por *pero* que configuram um Movimento na GDF, como mostra (10) a seguir, já apresentado em (7), mas repetido aqui por conveniência:

P^{centro}

10. Pero ¿tú qué artimañas empleas? (GRAN_H13)

[mas quais estratégias você utiliza?]

O₁

No Nível Morfossintático, portanto, as orações introduzidas por *pero* configuram o processo de coordenação na camada da Expressão Linguística, em que as duas Orações podem ser utilizadas independentemente.

Considerações finais

O termo *alinhamento* é utilizado por Hengeveld e Mackenzie (2009) para referir-se ao mapeamento de unidades pragmáticas e semânticas em unidades morfossintáticas. No que concerne ao alinhamento entre os níveis nas orações introduzidas por *pero*, nossas análises mostram o alinhamento entre as camadas do Nível Interpessoal, do Nível Representacional e do Nível Morfossintático.

As orações com *pero* constituem função retórica Concessão, pois trata-se de uma estratégia de que dispõe o falante para alcançar seus objetivos comunicativos.

A camada de atuação das orações com *pero* é basicamente a do Ato Discursivo. Na camada do Ato Discursivo, *pero* atua em relações binárias, sendo o primeiro Ato Subsidiário e o outro, Nuclear. No Ato Nuclear, é apresentada a informação que o falante julga comunicativamente mais relevante, e no Ato Subsidiário, a informação que considera menos relevante do ponto de vista comunicativo.

Os dados revelam também casos de Movimento, que são compostos por um ou mais Atos Discursivos, o que nos permite dizer que a camada de constituição dessa relação é a do Ato Discursivo. No Nível Representacional, por sua vez, a camada de constituição dos elementos por excelência é o Conteúdo Proposicional, já que os elementos não são contrastantes por si só, mas baseiam-se em crenças e percepções, ou seja, construtos mentais do falante, o que caracteriza a camada do Conteúdo Proposicional. No Nível Morfossintático, por fim, esses elementos se constituem na camada da Oração, um conjunto sequenciado de Sintagmas e, possivelmente, uma Palavra gramatical, conforme sintetiza o Quadro 3:

Quadro 3. Alinhamento entre os níveis

Nível	Camada
Interpessoal	Ato Discursivo
Representacional	Conteúdo Proposicional
Morfossintático	Oração

Fonte: Elaboração própria

O alinhamento das estruturas oracionais introduzidas por *pero* no espanhol mostra que elas ocorrem nas camadas mais altas de cada nível, o que comprova o estatuto interpessoal dos elementos introduzidos por esse *juntor*, os quais se voltam ora para a interação, ora para o monitoramento do discurso.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, processo nº 88887.191045/2018-00.

REFERÊNCIAS

- DIK, S. C. *The theory of functional grammar*. Pt I: The structure of the clause. New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- FLAMENCO GARCÍA, L. Las construcciones concesivas y adversativas. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999. p. 3805-3878. v. 3: Entre la oración y el discurso.
- GILI GAYA, S. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox, 2002.
- HENGEVELD, K.; MACKENZIE, L. *Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: University Press, 2008.
- HENGEVELD, K.; MACKENZIE, L. Alinhamento interpessoal, representacional e morfossintático na Gramática Discursivo-Funcional. *DELTA*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 181-208, 2009. Disponível em: [vhttp://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502009000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502009000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 2 out. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502009000100007>
- KEIZER, E. *A functional Discourse Grammar for English*. Oxford: University Press, 2015.
- PEDRO, C. C. *As orações com 'pero' no espanhol peninsular falado sob perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional*. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2020.
- PRESEEA. *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2014a. Disponível em: <http://presea.linguas.net>. Acesso em: 29 dez. 2019.
- PRESEEA. *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. Granada: Universidad de Granada, 2014b. Disponível em: <http://presea.linguas.net>. Acesso em: 29 dez. 2019.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española: morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa, 2009.

Metadiscorso e escrita acadêmica: o papel dos recursos interacionais na construção do discurso das disciplinas de Ciências Políticas e Linguística

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.2965>

Beatriz Gil¹

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar (i) como o metadiscorso aparece na constituição da escrita acadêmica em disciplinas de Humanidades, em língua inglesa e (ii) se é possível notar algum padrão de semelhança e/ou diferença nas recorrências do metadiscorso entre as disciplinas. Para tanto, foi analisado um *corpus* de 48 *abstracts* de artigos de pesquisa publicados em língua inglesa em revistas internacionais *Qualis* A1 e retirados de quatro periódicos das áreas de Ciência Política e Linguística. Ambos os periódicos de Ciência Política apresentam maior recorrência de *hedges* e *boosters* quando comparados com os periódicos de Linguística. Esse dado pode ser explicado à luz das fronteiras disciplinares, uma vez que os primeiros estão em contato mais direto com características e crenças do fazer pesquisa das Ciências Humanas, enquanto os dois últimos com aquelas presentes em Ciências Biológicas e em áreas da Saúde.

Palavras-chave: humanidades; escrita acadêmica; metadiscorso.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; beatriz_gil24@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4534-5366>

Metadiscourse and academic writing: the role of interactive resources in the construction of Political Science and Linguistic disciplines discourse

Abstract

The purpose of this article is to analyze (i) how the metadiscourse appears in Humanities academic writing in English and (ii) whether it is possible to notice similarities and/or differences in the recurrences of the metadiscourse among the disciplines. As a methodology, it was analyzed 48 research article abstracts published in four Qualis A1 journals from the areas of Political Science and Linguistics. The Political Science journals show a greater recurrence of hedges and boosters when compared to Linguistics journals. This data can be explained considering the disciplinary boundaries: Political Science journals are in more direct contact with characteristics and beliefs of Human Sciences research, while the Linguistics one's present interface with Biological and Health Sciences.

Keywords: humanities; academic writing; metadiscourse.

Introdução

No contexto acadêmico atual, cujo principal meio de divulgação e compartilhamento de estudos e descobertas é a escrita, sobram iniciativas, cursos e manuais destinados a discutir e “ensinar” as características dessa escrita e como ela deve ser feita. Um dos pressupostos mais recorrentes é o da impessoalidade e da neutralidade na academia. É típica do senso comum a crença de que os autores devem evitar a primeira pessoa do singular ou plural, por exemplo, não aceitando as expressões “Eu analisei/nós analisamos”. Em linhas gerais, acredita-se que formas que evidenciem a presença autoral e a emissão de juízos de valor devem ser evitadas.

Hyland (1998, 2002, 2005, 2011, 2018), na contramão dos pressupostos difundidos por esse senso comum, salienta que a escrita acadêmica é o espaço de constantes negociações com o outro e de tomada de decisões que criam efeitos nos leitores, atestando que escrever como um perito é uma prática que envolve conhecimento de todo um sistema semiótico de valores e recursos retóricos dentro da área de atuação. A elaboração dos textos é uma forma de construção do pesquisador, uma aquisição gradual dos recursos necessários para clamar por pertencimento em uma comunidade ao mesmo tempo em que se estabelece certo espaço individual.

Como continuação desse raciocínio, Hyland (2018) afirma que as possibilidades de elementos linguísticos e retóricos variam enormemente entre as áreas e disciplinas, isso porque elas expressam práticas sociais e epistemológicas muito distintas, relacionando a

prática profissional com os discursos correntes – “estudantes aprendem suas disciplinas conforme aprendem seus discursos” (HYLAND, 2018, p. 391, tradução nossa²).

A tese de Hyland (2018) já se provou válida em pesquisas posteriores. Silva (2014) observou que os autores de artigos acadêmicos da área de Linguística tendem a utilizar mais a automenção (uso de eu/nós) em seus textos, enquanto os pesquisadores da área de Letras não se utilizam muito desse recurso. Em contrapartida, eles destacam a presença do leitor, criando diálogos diretos com eles, “um ‘chamamento’ para que a audiência participe das discussões apresentadas” (SILVA, 2014, p. 112).

Gil e Aranha (2017) destacam que a análise de dois periódicos distintos da área de Antropologia – um voltado à Antropologia Social e em contato com outras disciplinas de Humanidades; e outro sobre Paleontologia e em intersecção com disciplinas exatas e biológicas, revelou materializações discrepantes – o primeiro utilizou mais recursos linguísticos de negociação do que o segundo, mesmo que ambos sejam da mesma área de pesquisa.

Pontes, Carvalho e Almeida. (2020), por meio de análise de elementos linguísticos em teses acadêmicas, afirma que os resumos das áreas de Ciência da Computação e Medicina tendem a apagar mais o sujeito de seu texto do que a área de Linguística Aplicada. Além disso, foi possível ver estilos individuais de escrita na Linguística Aplicada, fenômeno não manifestado nas outras áreas.

Consonante com os pressupostos defendidos acima, Becker e Trowler (2001) advogam que a forma pela qual os diferentes grupos acadêmicos se engajam com suas atividades profissionais é diretamente relacionada com as atividades intelectuais que desempenham, e isso, conseqüentemente, reflete-se na forma pela qual a escrita se constitui. Os pesquisadores ainda defendem que é necessário extrapolar as divisões Ciências Humanas e Sociais vs. Ciências Exatas e Biológicas, agregando a elas outras facetas que podem aproximá-las ou distanciá-las.

Se agregarmos às disciplinas o viés de natureza pura – não aplicadas diretamente a problemas do mundo exterior – e aplicada – regulada por influências externas e questões práticas do mundo real –, por exemplo, é possível que uma disciplina humana-pura se aproxime mais em comportamento de disciplinas exatas-puras, do que humanas-aplicadas. Abre-se um leque de possibilidades novas na maneira de se enxergar as disciplinas e suas fronteiras com outras.

² No original: “students learn their disciplines as they learn its discourses.”.

Ainda que pesquisas sobre escrita acadêmica e a relação dela com as áreas de conhecimento sejam um solo fértil, a literatura aponta algumas brechas. Uma dessas brechas é a necessidade de mais investimento em pesquisas voltadas para a área de humanas e sua forma de escrita e discursos, conforme argumentado por Bhatia (2017), ao afirmar que há bastantes esforços de pesquisa em áreas como Direito, Medicina e Saúde, Ciências Contábeis, Ciência e Tecnologia, colocando as áreas de Humanidades em segundo plano.

Assim, com o propósito de suprir uma pequena brecha nos estudos de escrita acadêmica, notadamente nas Humanidades, o objetivo deste artigo é, por meio da análise da superfície textual e de as características dos escopos das revistas estudadas, analisar 48 *abstracts*, publicados em quatro revistas internacionais de Ciência Política e Linguística com a finalidade de observar (i) como o metadiscurso³ aparece na constituição da escrita acadêmica em disciplinas de Humanidades, mais especificamente Linguística e Ciência Política⁴, e (ii) se é possível notar algum padrão de semelhança e/ou diferença nas recorrências do metadiscurso entre as duas disciplinas, considerando suas características e suas fronteiras disciplinares.

A Análise de Gênero Crítica

Considerando o processo de escrita como forma de pertencimento a uma área específica, conforme discutido na introdução deste artigo, é possível construir uma ponte entre essa característica e a da Análise de Gênero Crítica, proposta por Bhatia (2017).

A abordagem de Bhatia (2017) propõe que o discurso acadêmico-profissional deve ser analisado em quatro níveis distintos e sobrepostos, compondo uma visão holística do processo de escrita e de interação.

O primeiro nível – *discurso como texto* – refere-se às propriedades da superfície textual, incluindo características funcionais do discurso, como aspectos léxico-gramaticais, semânticos e estruturais do texto. Esse nível, normalmente, exclui análises mais profundas de contexto, ignorando o papel do escritor ou do leitor na construção e interpretação do texto.

O segundo nível – *discurso como gênero* – avança a análise textual ao incorporar o contexto e as formas pelas quais o texto é construído, interpretado, usado e explorado em contextos sociais, institucionais ou profissionais particulares para atingir propósitos específicos. Nesse nível, são conduzidas análises linguísticas, sociopragmáticas e

3 A noção de metadiscurso será discutida nas seções subsequentes.

4 Os critérios de seleção para o *corpus* de análise serão apresentados na seção de metodologia.

etnográficas (confira SWALES, 1990; BHATIA, 1993; SWALES, 2004), sendo uma das formas de análise mais populares nas aplicações pedagógicas de Inglês para Fins Específicos.

Prática profissional, nível 3, contempla fatores como as escolhas de determinados gêneros para atingir objetivos específicos, e as formas apropriadas e efetivas de comunicação relativas a cada gênero. Consideram-se também os procedimentos discursivos, fatores associados com participantes autorizados a fazer contribuições válidas e apropriadas, mecanismos de participação, tipo de contribuição que um participante é permitido a fazer, entre outros. As práticas profissionais e os procedimentos discursivos fazem parte do contexto das disciplinas e culturas profissionais a qual um gênero pertence, chegando ao quarto nível – *culturas profissionais*.

O quarto nível, por sua vez, determina os limites e as restrições do contexto, como normas e convenções genéricas, objetivos da disciplina e da profissão, e as identidades profissionais, organizacionais e disciplinárias.

A análise de metadiscurso, conforme desenvolvida na seção a seguir, pode ser considerada uma das formas de englobar todos os níveis de análise propostos por Bhatia (2017), uma vez que, partindo da superfície textual, possibilita entender algumas das crenças e das práticas que regem determinada profissão e/ou disciplina.

O metadiscurso e seu papel na construção dos discursos disciplinares

O metadiscurso pode ser definido como o “conjunto de traços característicos que, quando vistos juntos, ajudam a explicar as interações entre os produtores e seus textos e entre os produtores e usuários” (HYLAND, 2005, p. 125). Para Hyland (2015), há dois tipos de recursos – *interativos* e *interacionais* – que permitem a análise do metadiscurso e que podem ser de grande valia para se observar como a escrita acadêmica é construída, principalmente, considerando as disciplinas em que ocorrem.

Os *recursos interativos* se voltam para a forma pela qual o discurso é organizado, a fim de antecipar determinado tipo de conhecimento no leitor, permitindo ao autor gerenciar as informações para estabelecer qual interpretação ele deseja. Já os *recursos interacionais* se referem aos esforços do escritor em dosar sua personalidade no texto e construir uma relação apropriada com seus dados, argumentos e público. De acordo com sua função principal no texto, esses recursos são divididos em duas instâncias:

- (i) *Stance*:⁵ relacionado com a voz “autoral”. É a forma pela qual o autor se mostra no texto, como apresenta suas opiniões, julgamentos e comprometimentos.
- (ii) *Engagement*: o foco é a presença do leitor. São as marcas discursivas que mostram a forma pela qual o escritor reconhece o leitor, e o engaja no texto, guiando-o ao longo das argumentações e interpretações.

Cada uma dessas instâncias ainda se subdivide em outras. Dentre todos os recursos propostos por Hyland (2015) e passíveis de serem analisados, este artigo desenvolve uma análise de *stance*, mais especificamente *hedges* e *boosters*, recursos que permitem ao pesquisador o posicionamento de sua voz autoral.

Os *hedges* são dispositivos linguísticos que permitem ao autor modalizar determinada informação como uma opinião, uma interpretação e não como um fato. Os usos de palavras como *might* (poderia), *perhaps* (talvez) e *possible* (possível), por exemplo, são formas de abrandar o discurso. Já os *boosters*, ao contrário do primeiro, são usados para exprimir certeza sobre alguma proposição ou opinião. São vocábulos e expressões como *must* (deve), *for sure* (com certeza), *without doubt* (sem dúvidas).

Ao aplicar os conceitos acima em um *corpus* de 240 artigos de pesquisa, divididos entre oito disciplinas do conhecimento, Hyland (2005, 2011) observa que há grandes diferenças entre as disciplinas de Ciências Humanas e Ciências Sociais das de Ciências Exatas e Ciências Biológicas, e que essas diferenças refletem a forma como cada uma concebe pesquisa e discurso acadêmico, traçando, portanto, considerações que atingem todos os níveis de discurso proposto por Bhatia (2017).

Nas considerações do pesquisador (HYLAND, 2005, 2011), as Ciências Humanas e Sociais, por exemplo, são mais interpretativas e influenciadas por fatores contextuais. Como há uma diversidade nos resultados de pesquisa e diversos pontos de vista sobre o mesmo objeto, há uma necessidade de promover um diálogo maior, por meio do reconhecimento de outras vozes. Há um esforço em estabelecer credibilidade e criar um entendimento com os leitores.

Esse traço constitutivo é confirmado pela maior presença de *hedges* e *boosters* do que nas disciplinas exatas, por exemplo. Os *hedges* permitem que o autor seja mais cauteloso, sem impor somente uma explicação para determinado fato, enquanto os *boosters* ajudam a estabelecer o significado da pesquisa.

⁵ Optou-se em manter os termos originais, em língua inglesa, devido à tradição da abordagem escolhida para fundamentação do artigo.

O autor ainda explica que, nas Engenharias e nas Ciências Exatas, a crença é de que o texto e os fatos devem falar por si só, levando os autores a privilegiar uma objetividade linguística, desconsiderando posicionamentos mais interpretativos. Hyland (2011) também aponta que, nessas áreas, os pesquisadores dividem um conhecimento compartilhado mais extenso, uma vez que é mais comum partirem de uma mesma revisão literária e se calcarem em métodos de pesquisa idênticos ou similares. Dessa forma, diminui-se o esforço retórico necessário para convencer os leitores da validade de seu território de investigação e, conseqüentemente, a necessidade do uso de modalizadores do discurso.

Logo, por não ser necessário um forte elemento interpessoal, as áreas duras permitem uma visão mais impessoal e indutiva da ciência, uma visão que mostra o cientista “descobrimdo” a verdade e não a construindo. Apesar de haver o uso de *hedges* e *boosters*, eles estão presentes em menor quantidade do que nas Ciências Humanas e Sociais, como uma forma de diminuir o papel do escritor e garantir uma escrita mais impessoal.

Apresentados os embasamentos teóricos que norteiam essa pesquisa – a análise de gênero crítica (BHATIA, 2017), as fronteiras disciplinares (BECKER; TROWLER, 2001) e o metadiscorso, especificamente *hedges* e *boosters* (HYLAND, 1998, 2002, 2005, 2011, 2018) – a próxima seção expõe os procedimentos de coleta e de análise utilizados neste artigo.

Metodologia

A fase metodológica que compôs essa pesquisa dividiu-se em três etapas: o estabelecimento dos critérios para coleta dos periódicos e *abstracts* que comporiam o *corpus* de análise, investigação do perfil do *corpus* coletado e, por fim, a análise textual do *corpus*.

Procedimentos de coleta

Para a realização da pesquisa, foram escolhidas duas disciplinas da área de Humanidades para a análise do metadiscorso, a saber, Ciência Política e Linguística. Ambas foram escolhidas a partir da área de inserção da pesquisadora em suas práticas acadêmicas, no caso da segunda, ou por interesse pessoal, no caso da primeira.

De cada disciplina escolhida, foram selecionados dois periódicos distintos para a coleta de *abstracts*, gênero acadêmico considerado o cartão de visitas de um artigo científico, já que “daqueles que leem o resumo, apenas alguns leem o artigo” (SWALES, 1990, p. 179, tradução nossa)⁶, justificando sua escolha devido sua importância para a leitura do manuscrito completo.

6 No original: “[...] and of those who read the abstract only some will read the article itself.”.

Os critérios utilizados para a seleção das revistas e *abstracts* foram:

- Todos os periódicos deveriam ser publicados em língua inglesa (língua franca da ciência e idioma da maioria dos periódicos com maior prestígio científico);
- Todos os periódicos deveriam ser Qualis A1, de acordo com a classificação realizada pela Capes e apresentar alto fator de impacto;
- Todos os periódicos deveriam apresentar banco de dados *on-line*;
- Todos os periódicos deveriam apresentar em seu banco de dados um *ranking* de artigos mais citados dentro da publicação, uma vez que a escolha dos *abstracts* de artigos a serem analisados foi determinada pela sua importância/impacto.

Foram selecionados, com base nos critérios:

Quadro 1. Organização do *corpus*

Disciplina	Periódico	Abreviação	Abstracts
Ciências Políticas	<i>The American Political Science Review</i>	APSR	P1 a P12
	<i>Journal of Politics</i>	JP	P13 a P24
Linguística	<i>Brain and Language</i>	BL	L1 a L12
	<i>Journal of Phonetics</i>	JPh	L13 a L24

Fonte: Elaboração própria (2020)

O quadro acima mostra os quatro periódicos escolhidos para a análise divididos pelas disciplinas, as abreviações que serão usadas na análise, assim como a organização dos 48 *abstracts* que compõem o *corpus* – 24 *abstracts* por disciplina, 12 *abstracts* por periódico.

Natureza do *corpus*

A Tabela 1 apresenta as principais informações a respeito da natureza do *corpus* que são de fundamental importância para a análise dos resultados.

Tabela 1. Natureza do *corpus*

Periódico	Editora	Qtd de palavras	Outras áreas de avaliação
APSR	Cambridge	1885	-
JP	Cambridge	1636	-
BL	Elsevier	2575	Neuropsicologia (A1), Neurociência (A1)
JPh	Elsevier	2345	Fala e audição (A1)

Fonte: Elaboração própria (2020)

Há duas características do *corpus* apresentadas no quadro. A primeira é a quantificação do *corpus* em relação à quantidade de palavras. A contagem das palavras foi realizada pela ferramenta do programa Word que informa a quantidade de palavras e de caracteres presentes em trechos selecionados de um arquivo ou em sua totalidade. As 8.441 palavras totais do *corpus* estão divididas pelos periódicos conforme apresentado. Outra característica são as áreas de avaliação nas quais as revistas receberam Qualis, além de suas respectivas disciplinas, e as políticas editoriais que guiam os autores na elaboração dos artigos e de seus *abstracts*.

American Political Science Review (APSR)

A publicação *American Political Science Review* é feita pelo *Cambridge Journals Online* e sua circulação data do ano de 1906. Seu fator de impacto é 3.05. Os principais temas de interesse da revista são pesquisas relacionadas com Teoria Política, Política Americana, Políticas Públicas, Administração Pública, Política Comparada e Relações Internacionais, ou seja, apresenta escopo de pesquisa amplo e abrangente dentro da Ciência Política. Apresenta avaliação em Qualis apenas para Ciência Política e Relações Internacionais, de acordo com o Capes periódicos.

The Journal of Politics (JOP)

A publicação *The Journal of Politics* também é uma publicação da *Cambridge Journals Online* e seu formato em papel pela *Cambridge University Press* desde o ano de 1938. Seu fator de impacto é 1,478.

O periódico apresenta foco de interesse bem abrangente para as pesquisas, citando algumas das áreas de interesse, tais como, pesquisas em Política Comparada, Relações Internacionais, Administração Política, entre outras, aproximando-se de APSR uma vez que ambos se interessam pelas diversas abordagens, subdivisões e linhas de pesquisa disponíveis dentro da disciplina. Da mesma forma que o periódico anterior, também apresenta avaliação em Qualis apenas em Ciência Política e Relações Internacionais.

Brain and Language (BL)

A publicação *Brain and Language* é veiculada pela editora Elsevier e é uma publicação mensal. Seu fator de impacto é 3,115. O principal escopo de pesquisa da revista são os mecanismos neurobiológicos que subjazem a linguagem humana. Além disso, ainda coloca como interesse científico dados e perspectivas teóricas retirados da Linguística e Psicologia.

Ademais de um periódico Qualis A1 para a Linguística, ele também é considerado de alto fator de impacto para a Psicologia Cognitiva e Experimental, Neurologia, Neuropsicologia e Fisiologia. O *Science Journal Report* ainda classifica o periódico como de alto fator de impacto para as disciplinas de Neuropsicologia e Neurociência, reforçando a sua interface com os estudos biológicos.

Journal of Phonetics (JPh)

Journal of Phonetics também é uma publicação da editora Elsevier. Apresenta fator de impacto 1,410. O principal interesse da revista são os estudos de aspectos fonéticos da língua e os processos linguísticos da comunicação. O periódico lista uma série de áreas de interesse, tais como, aquisição de fala, aspectos fonéticos de aquisição de segunda língua, patologias fonéticas, entre outras. Também aceita trabalhos de outras áreas desde que com foco em aspectos fonéticos. Em relação ao Qualis, é classificado como A1 em Linguística e Estudos de fala/audição, colocando-se também em posição fronteira com as Ciências Biológicas e estudos da área da saúde.

Metodologia de análise

Definido o *corpus* de estudo, conforme apresentado nas seções anteriores, a metodologia de análise empregada na pesquisa foi baseada na lista de palavras de *hedges* e *boosters* elaborada e utilizada nas pesquisas de Hyland (2005).

Quadro 1. Lista de *hedges* e *boosters* analisados no *corpus*

Hedges			
About	Claims	In most instances	Perhaps
Claims	Could	In my view	Plausible
Almost	Could not	In our opinion	Plausibly
Apparent	Doubt	In our view	Possible
Apparently	Doubtful	In this view	Possibly

Appear	Doubtless	Indicate	Postulate
Appeared	Essentially	Indicated	Postulated
Appears	Estimate	Indicates	Postulates
Approximately	Estimated	Interpret	Presumable
Argue	Estimates	Interprets	Presumably
Argued	Fairly	Largely	Probable
Argues	Feel	Least	Probably
Around	Feels	Likely	Propose
Assume	Felt	Mainly	Quite
Assumed	Frequently	May	Rare
Assumes	From my perspective	Maybe	Rarely
Assumption	From our perspective	Might	Rather
Broadly	From this perspective	More or less	Relatively
Certain amount	General	Most	Roughly
Certain extent	Generally	Mostly	Seems
Certain level	Guess	Not necessarily	Seem
Certain that	In general	Often	Sense
Certainly	In most cases	On the whole	Should
Claim	In my opinion	Ought	Sometimes
Claimed			
Boosters			
Actually	Decidedly	In fact	Obviously
Always	Definitely	Incontestable	Of course
Believe	Definite	Incontestably	Predict
Believed	Demonstrate	Incontrovertible	Prove
Believes	Demonstrated	Incontrovertibly	Proved
Beyond doubt	Demonstrates	Indeed	Proves
Certain	Determine	Indisputable	Realize

Certainly	Doubtless	Indisputably	Realized
Clear	Establish	Inevitable	Realizes
Clearly	Established	Know	Really
Conclude	Evidence	Known	Show
Conclusively	Evident	Must	Showed
Confirm	Evidently	Necessarily	Shows
Consistent with	Find	Never	Shown
Convincing	Finds	No doubt	Sure
Convincingly	Found	Obvious	Surely

Fonte: Hyland (2005, p. 223-224)

Como a análise de *hedges* e *boosters* parte do uso ou não de vocábulos específicos, ou seja, da materialização da superfície textual, consideramo-la como representativa do primeiro nível de discurso proposto por Bhatia (2017) – *discurso como texto*.

As palavras acima, indicadas por Hyland (2005), foram buscadas por meio do programa *WordSmith Tools*, versão 5.0, mais especificamente pela ferramenta *Concord*, que permite a busca específica de itens lexicais dentro de um *corpus*. Após a busca pela recorrência dos termos, os resultados foram quantificados em gráficos divididos por periódicos e analisados à luz dos preceitos teóricos discutidos.

Análise e discussão de dados

A análise linguística proposta neste trabalho é calcada nos estudos de Hyland (1998, 2002, 2005, 2011) e seu postulado de que o metadiscurso, mais especificamente *hedges* e *boosters* neste artigo, oferece pistas sobre a forma pela qual as disciplinas concebem o fazer científico.

De os 115 *hedges* e 80 *boosters* listados por Hyland (2011), foram encontrados, respectivamente 55 e 37 termos. Dentre todos os vocábulos analisados, destacam-se pela maior presença no *corpus*, independentemente da disciplina, os *hedges suggest* (sugerir) e suas conjugações de pessoas e tempos verbais (24 exemplos), *most* (mais, em 23 exemplos), *may* (pode, em 22 exemplos) *relatively* (relativamente, em 10 exemplos), *argue*, *could*, *rather* e *would* (discutir, poderia, preferencialmente, em 8 exemplos cada). Quanto aos *boosters*, destacam-se *show/shows/showed* (mostrar, mostra, mostrou, com 44 exemplos), *evidence* (evidência, em 21 exemplos), *demonstrate* e suas variações de

pessoa e tempo (demonstrar, em 12 exemplos) e *consistente with* (consistente com, 9 exemplos).

Em linhas gerais, tais termos foram empregados mais nas sentenças que apresentam os resultados da pesquisa no *abstract*. O resultado mostra o novo da pesquisa, logo um maior uso de *stance* se justifica pela necessidade de o autor convencer o leitor de suas interpretações, tanto por meio de estratégias que fortificam o apresentado, aproximando-o de um fato, quanto por meio da modalização do que está sendo dito, em um movimento de prevenção de possíveis discordâncias, como observado no exemplo abaixo e representativo da dinâmica do uso desses recursos no *corpus*:

L11: Three of these four patients **showed** no left frontal activity by completion of treatment, indicating that right posterior lateral frontal activity supported category-member generation. Patients who improved in treatment **showed** no difference in lateralization of lateral frontal activity from normal controls pre-treatment, but post-treatment, their lateral frontal activity during category-member generation was significantly more right lateralized than that of controls. Patterns of activity pre- and post-treatment **suggested** increasing efficiency of cortical processing as a result of treatment in the four patients who improved. The one patient who did not improve during treatment **showed** a leftward shift in lateral frontal lateralization that was significantly different from the four patients who did improve. Neither medial frontal nor posterior perisylvian re-lateralization from immediately pre- to immediately post-treatment images was a necessary condition for significant treatment gains or shift in lateral frontal lateralization. Of the three patients who improved and in whom posterior perisylvian activity **could** be measured at post-treatment fMRI, all maintained equal or greater amounts of left-hemisphere perisylvian activity as compared to right. This finding is **consistent with** reviews **suggesting** both hemispheres are involved in recovery of language in aphasia patients.

O exemplo, retirado do periódico *Brain and Language*, alterna o uso de *hedges* e *boosters*, a fim de alcançar intenções particulares. Os *boosters*, neste caso *showed* e *consistent with*, foram utilizados na apresentação dos achados de pesquisa: “quatro pacientes não **mostraram** atividade frontal do lado esquerdo”, “pacientes que melhoraram não **mostraram** diferença na lateralização”. Ou seja, os fortificadores foram empregados de forma a apresentar fatos que não poderiam ter outra leitura possível por se tratarem de dados recorrentes de procedimentos laboratoriais e uso de equipamentos.

Os *hedges*, de outra forma, foram usados no momento de apresentar possíveis interpretações dos autores para os fatos mencionados: “os padrões de atividades pré e pós-tratamento **sugeriram** eficiência melhorada nos processos corticais como resultado do tratamento nos quatro pacientes que melhoraram”. Percebe-se um movimento de

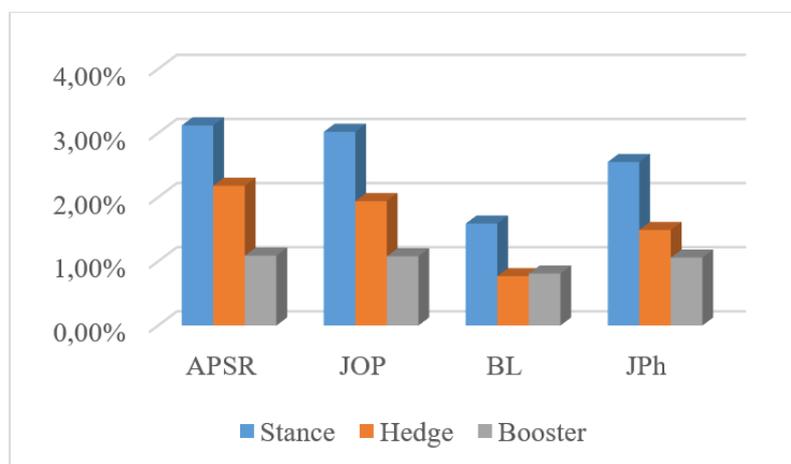
preservação, já que, por se tratar de uma interpretação, e não de um fato fruto de um procedimento laboratorial, por exemplo, pode gerar, mais facilmente, discordância por parte do leitor.

De maneira semelhante ao exemplo L11, P5, provindo da publicação *American Political Science Review*, também apresenta uso de *stance* nos resultados de forma a criar um equilíbrio entre os movimentos de preservação e de reafirmação. O *hedge indicate* (indicar) possibilita a apresentação dos resultados de forma a deixar uma possibilidade de discordância para o leitor a respeito da importância da genética na influência de atitudes políticas do indivíduo, sem o rechaço à leitura dos autores, enquanto o *booster conclude* (concluir) permite a apresentação da conclusão da pesquisa de forma mais firme.

P5: The results **indicate** that genetics plays an important role in shaping political attitudes and ideologies but a more modest role in forming party identification; as such, they call for finer distinctions in theorizing about the sources of political attitudes. We **conclude** by urging political scientists to incorporate genetic influences, specifically interactions between genetic heritability and social environment, into models of political attitude formation.

Em todos os *abstracts* analisados, *hedges* e *boosters* foram encontrados. A razão que gera discrepância entre as disciplinas não é sua presença ou ausência, mas sim a quantidade de vezes em que apareceram no *corpus*. Das 1.885 palavras totais dos *abstracts* de APSR, 3,12% enquadram-se na categoria de *hedges* e *boosters*; em CA, das 1.636 palavras totais, 3,02% estão nessa categoria. Ambos os periódicos de Linguística apresentam um número maior de palavras – 2.575, em BL, e 2.345, em JPh – e um número de *stance* menor comparado com os periódicos de Ciência Política – 1,55% e 2,55%, respectivamente. Esses dados podem ser visualizados com mais facilidade no gráfico abaixo:

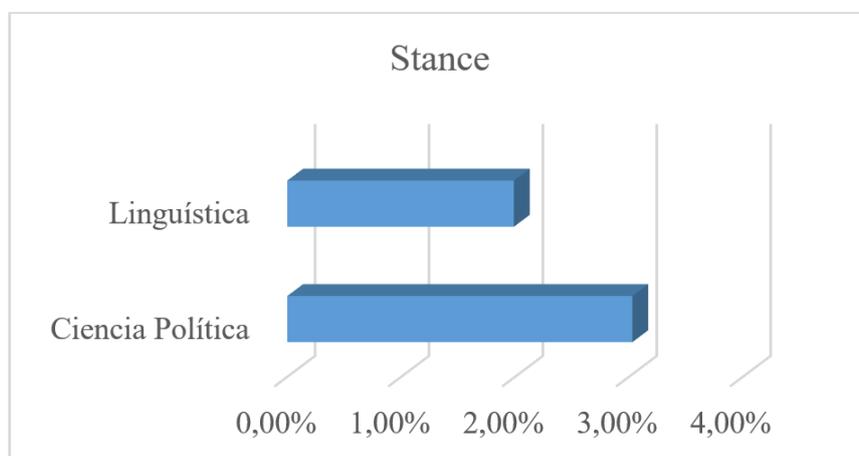
Gráfico 1. Quantificação de *stance* por periódico



Fonte: Elaboração própria (2020)

Se quantificarmos as recorrências pelas disciplinas, tem-se:

Gráfico 2. Quantificação de *stance* por disciplina



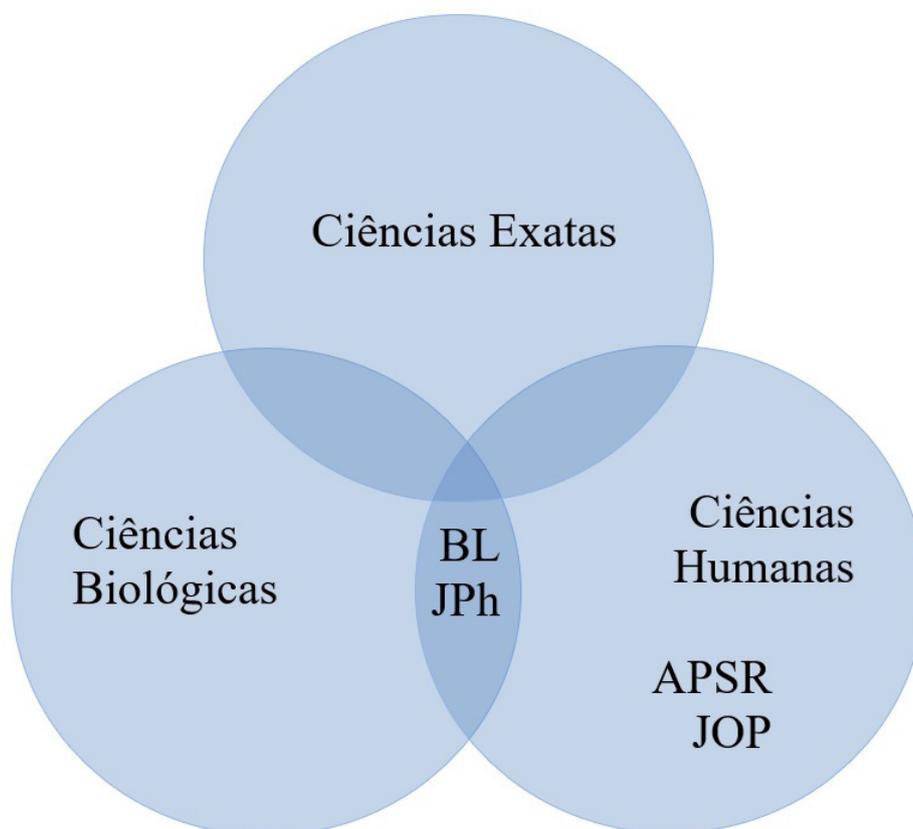
Fonte: Elaboração própria (2020)

Ao considerarmos as pesquisas anteriores de Hyland (1998, 2002, 2005, 2011), pode-se afirmar que os dados encontrados no *corpus* de análise não se enquadram totalmente nas considerações feitas pelo pesquisador. Pode-se pontuar como ponto de intersecção entre esta pesquisa e as de Hyland (1998, 2002, 2005, 2011), a maior recorrência de *hedges* do que de *boosters*, de maneira geral. Ainda assim, BL foge dessa estatística a ser o único periódico com maior recorrência de *boosters*, contrariando os achados anteriores de pesquisa de que os *hedges* são mais recorrentes. Ademais, o uso maior de fortificadores é característico das Ciências Exatas e Biológicas, não das Ciências Humanas e Sociais.

Ao compararmos as porcentagens de *stance* entre as disciplinas e os periódicos, vê-se que, ainda que ambas as disciplinas sejam de Humanidades, Ciência Política apresenta quase o dobro a mais de recursos interacionais do que Linguística. Só é possível encontrar possíveis explicações para essa materialização linguística no *corpus* se unir a ela a questão das fronteiras disciplinares.

O argumento principal feito aqui para justificar os achados do *corpus* é que, apesar de dividirem esse mesmo território e partirem de um ponto comum, cada periódico estudado ocupa diferentes fronteiras com outras disciplinas e áreas, o que agrega características pertencentes a outros domínios. Os escopos de pesquisa apresentados nos periódicos e as avaliações de *Qualis* mostram que as revistas se colocam em fronteiras diferentes, como na imagem abaixo:

Figura 1. Fronteiras disciplinares no *corpus*



Fonte: Elaboração própria (2020)

Ambos os periódicos de Ciência Política, como já discutido na seção de metodologia, apresentam interesse de pesquisa abrangente dentro da área e não se aproximam de fronteiras com outras áreas do conhecimento. Em contrapartida, as revistas de Linguística têm escopo de pesquisa bem específico em interface clara com disciplinas das áreas da Saúde e da Biologia, ocupando uma fronteira distinta.

Os periódicos de Linguística, portanto, aproximam-se da realização metadiscursiva das Ciências Exatas e Biológicas ao apresentar menor uso de recursos interativos se comparado com a outra disciplina analisada, e se vale da fortificação dos *boosters* no discurso com mais frequência. Essa materialização mostra uma busca maior por um discurso que não centralize a figura do pesquisador como o agente principal da pesquisa, revelando a crença na busca pela objetividade da ciência. Logo, uma escrita acadêmica de sucesso para esses periódicos deve privilegiar o traço da objetividade, sendo esta constitutiva da identidade profissional buscada pelas revistas.

Dessa forma, por meio da análise da superfície textual, nível um proposto por Bhatia (2017), aliada à observação do escopo de pesquisa dos periódicos analisados, conforme apresentado na metodologia acerca das características de cada periódico e sua intersecção com outros campos do saber, foi possível tecer considerações acerca de algumas das crenças que permeiam os fazeres científicos analisados, ou seja, vislumbrar as *culturas profissionais*, quarto nível de análise proposto por Bhatia (2017), relacionadas aos artigos e às revistas analisadas, confirmando a tese do autor de que os níveis do discurso são sobrepostos e indissociáveis.

Considerações finais

Todas as disciplinas são heterogêneas em sua natureza. Elas não são orientadas por apenas uma teoria, uma metodologia e uma forma de fazer pesquisa. Ao contrário, as Humanidades, enfoque deste artigo, são palco de debates e embates entre diversas perspectivas e conseguem estudar o mesmo objeto, o ser humano, de formas bastante distintas.

Essas características se repetem dentro de cada disciplina. As duas disciplinas estudadas apresentam subdivisões em orientações e em linhas de pesquisas, cada qual responsável por fragmentar ainda mais o objeto de estudo das Humanas e estudá-lo de forma cada vez mais específica. Essas subdivisões fazem com que elas se posicionem em locais diferentes, fazendo fronteiras com outras áreas e disciplinas.

As fronteiras das Ciências Humanas são mais permeáveis e osmóticas, permitindo uma troca maior com o que está ao seu redor e isso se reflete na constituição e na materialização da escrita. Observou-se que, ainda que as duas disciplinas analisadas sejam pertencentes ao domínio das Humanidades, os periódicos trazem recortes e escopos de pesquisas diferentes, revelando fronteiras disciplinares distintas e resultando em um uso diferente do metadiscurso.

O fato de os jornais de Ciência Política não apresentarem diferenciação no escopo de pesquisa, colocando-se em uma mesma fronteira, cujo contato primordial é da disciplina com outras de Humanidades, diferenciou-o das publicações de Linguística que, por apresentarem forte intersecção com disciplinas biológicas, por exemplo, Neurologia e Fisiologia, revelaram uma materialidade linguística mais próxima da esperada em Ciências Exatas e Biológicas. As fronteiras, portanto, como discutido por Becher e Trowler (2001), provam ser uma questão de grande importância nos estudos de escrita acadêmica.

Coincidentemente, as duas publicações das disciplinas apresentaram mesma vizinhança disciplinar. Seria uma possibilidade, dentro da mesma disciplina, encontrar periódicos com materializações distintas, como descrito por Gil e Aranha (2017)

A partir da superfície textual encontrada no gênero *abstract* – nível 1 da análise proposta por Bhatia (2017) – aliada à observação do contexto das características dos periódicos, foi possível acessar algumas das crenças do fazer pesquisa de cada disciplina, notadamente do recorte proposto pelos periódicos. Dessa forma, prova-se verdadeira para esta pesquisa a disposição de Bhatia (2017) da indissociação dos níveis do discurso.

Agradecimentos

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo auxílio à pesquisa e às professoras doutoras Lilia Abreu-Tardeli e Solange Aranha pelas contribuições ao trabalho.

REFERÊNCIAS

AMERICAN POLITICAL SCIENCE REVIEW. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/american-political-science-review>. Acesso em: 08 dez. 2018.

BECHER, T.; TROWLER, P. *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. 2. ed. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2001.

BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. UK: Longman Group, 1993.

BHATIA, V. K. *Critical Genre Analysis: Investigating Interdiscursive Performance in Professional Practice*. London: Routledge, 2017.

BRAIN AND LANGUAGE. Disponível em: <https://www.journals.elsevier.com/brain-and-language>. Acesso em: 08 dez. 2018.

GIL, B. *O gênero acadêmico: resumos nas áreas de Antropologia, Linguística e Ciência Política*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

GIL, B.; ARANHA, S. Um estudo do gênero *abstract* na disciplina de Antropologia: a heterogeneidade da(s) área(s). *D.E.L.T.A.*, v. 33.3, p. 843-871, 2017.

HYLAND, K. Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. *TEXT 18*, v. 3, p. 349-382, 1998.

HYLAND, K. Directives: Argument and Engagement in Academic Writing. *Applied Linguistics*, v. 23/2, p. 215-239, 2002.

HYLAND, K. *Metadiscourse – exploring interaction in writing*. London: Continuum, 2005.

HYLAND, K. Disciplines and Discourse: Social Interactions in Construction of Knowledge. In: STARKE-MYERRING, D.; PARÉ, A.; ARTEMEVE, N.; HORNE, M.; YOUSOUBOVA, L. (ed.). *Writing in knowledge societies. Perspectives on Writings*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2011. p. 193-214.

HYLAND, K. Genre and Second Language Writing. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2018. p. 2359-2364.

JOURNAL OF PHONETICS: Disponível em: <https://www.journals.elsevier.com/journal-of-phonetics>. Acesso em: 08 dez. 2018.

PONTES, A. L.; CARVALHO, D. N.; ALMEIDA, E. C. Recursos metadiscursivos em resumos de tese: o estilo em textos especializados. *Forum lingüístico*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5381-5397, out./dez. 2020.

SILVA, A. C. *O metadiscorso em artigos científicos de Linguística e Literatura*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Recife, 2014.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. *Research genre: Explorations and Applications*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.

THE JOURNAL OF POLITICS. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/american-political-science-review>. Acesso em: 08 dez. 2018.

A proposta de produção escrita de gêneros literários nos livros didáticos: a estabilidade diante da dinamicidade da linguagem

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.2892>

Marina Totina de Almeida Lara¹

Resumo

Considerando a importância das práticas de linguagem em diferentes materialidades linguísticas na escola e as indicações das políticas públicas nacionais para que isso ocorra, este artigo tem como objetivo discutir as propostas de produção escrita de gêneros literários em materiais didáticos. Para tanto, partindo dos documentos oficiais nacionais, que norteiam as práticas de ensino/aprendizagem brasileiras, o artigo apresenta reflexão sobre estudos discursivos acerca do trabalho com gêneros do discurso no campo escolar. Por fim, apresenta uma análise da presença do gênero do discurso *conto* em um livro que circula na rede particular de ensino, destinado ao 1º ano, em atividades de produção de textos. A perspectiva teórico-metodológica é a dos estudos bakhtinianos do discurso, da qual destacamos os conceitos de enunciado concreto, gêneros do discurso e campo de atividade.

Palavras-chave: produção de textos; gêneros do discurso; estudos bakhtinianos.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; m.almeidalara@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9731-3414>

The proposal of written productions of literary genres in textbooks: stability in the face of language dynamicity

Abstract

Considering the importance of language practices in different linguistic materials at school and the indications of national public policies for this to occur, this article aims to discuss the proposals for literary genres in text production activities from textbooks. To do so, based on official documents, which guide the Brazilian teaching/learning practices, the article presents a reflection on discourse studies related to the work with speech genres in the school context. Finally, it analyzes the presence of the short story genre in text production activities from a high school first-year class used in private schools. The Bakhtinian studies on discourse provide the theoretical-methodological perspective of the article, from which we highlight the concepts of concrete utterance, speech genres, and activity field.

Keywords: Text production activities; Speech genres; Bakhtinian studies.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise de uma proposta de produção escrita de gênero literário em um material de ampla circulação no Brasil, destinado à rede particular de ensino². Tal proposta é um recorte de uma pesquisa maior, em nível de doutorado, cujo objetivo é analisar o discurso sobre a produção escrita literária de jovens em diferentes campos de atividade, especificamente, no escolar e no da arte, de modo a compreender valores sobre a produção literária escrita nesses diferentes contextos e os eventuais diálogos entre eles.

É importante destacar o fato de que o trabalho de Mikhail Bakhtin e seu grupo, para além de ser a perspectiva que norteia nosso trabalho, é muito lido no Brasil, inclusive por professores de língua materna e estudiosos da área da Linguística, desde a chegada de suas primeiras traduções em língua portuguesa, em meados da década de 90. Como resultado da produtividade dessa perspectiva teórica para os estudos da área da Linguística e da Educação, devido ao fato de ter sido lido por tais estudiosos, em um contexto de constantes mudanças e de busca por alterações nas práticas de ensino de língua portuguesa no Brasil, no entremeio do período de redemocratização do país, tivemos, em território nacional, a inclusão de conceitos dessa perspectiva teórica, a saber: língua, linguagem, texto e gêneros do discurso, nas orientações oficiais nacionais, não sem problemas, diluições ou omissões de interpretação. Destacamos, como espaços

² Optamos pelo material do COC pelo vasto uso nacional desta coleção, com mais de 500 escolas em todo o território nacional durante mais de 50 anos de existência.

em que está estabelecido esse diálogo – entre a teoria bakhtiniana e as orientações de ensino no Brasil – os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (BRASIL, 1997, 1998, 2000) e suas subseqüentes atualizações, durante mais de duas décadas, sendo mais recente a publicação da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018).

Assim, no intento de discutir como são as propostas de produção escrita de gêneros do discurso, neste caso, dos literários, partimos dos documentos oficiais nacionais vigentes à época de publicação do *corpus* de análise, destacando a concepção de língua, de gênero do discurso e as discussões sobre práticas pedagógicas para a abordagem de textos escritos. Na seqüência, destacamos conceitos para análise do enunciado em estudo da teoria de Bakhtin e do Círculo – enunciado concreto, gêneros do discurso e campo de atividade –, que, como já afirmado, são embasamento das políticas públicas nacionais e, por fim, vamos a um capítulo selecionado de um material didático, para verificar como são refratados tais conceitos e orientações. Como resultado, podemos verificar atividades de ensino-aprendizagem, mesmo com os avanços nacionais materializados nos documentos oficiais, que acompanham décadas de trabalho de estudiosos no país. Tais propostas revelam, ainda, práticas mecânicas de trabalho com a linguagem, distantes da proposta teórico-metodológica de Bakhtin. Nas seções seguintes, dedicamo-nos à exploração de tal conflituosidade.

Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana e os documentos oficiais para o ensino de português no Brasil

Os estudos bakhtinianos no Brasil são profícuos para o desenvolvimento de várias áreas da ciência nacional. Embora a recepção – descontínua em relação à organização cronológica e a versões de tradução – tenha se iniciado sobretudo pela Semiótica, nos Estudos Literários, hoje o Círculo de Bakhtin é embasamento também para estudos das áreas de Linguística e de Educação, por exemplo, em suas diferentes subáreas. Destaca-se, sobretudo, a recepção do texto *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016), de 1952-53, o qual, no Brasil, gerou modificações significativas na concepção de linguagem dos estudiosos – por exemplo, a partir da proposição da perspectiva sócio-histórica para estudos da linguagem, como o sujeito – neste caso, social – no centro das relações interativas.

Na análise dessa temática, é importante lembrar que os estudos dos gêneros do discurso remontam à Grécia Antiga, com os postulados classificatórios de Aristóteles e de Platão. O Brasil, até meados das décadas de 80 e 90, por meio de práticas escolares de escrita que visavam à imitação dos clássicos, tinha nesses teóricos a fonte para a concepção de educação. Nesse sentido, a Língua Portuguesa era ensinada como uma “atualização” do Latim e, dessa forma, a partir das características estruturais desta última. Já o trabalho com os textos – naquele momento, com foco na leitura – era influenciado pelos modelos da Retórica e da Poética clássicas (SOARES, 2001). A produção de textos

escritos, por sua vez, até meados do século XX, não era enfatizada. A prioridade era conferida ao ensino da gramática e da leitura. Tal atividade era compreendida como prática elevada, que não tinha espaço nas primeiras séries do ensino secundário, sendo reservada às últimas e sempre ligada à literatura. Naquele momento, escrever era, a partir de bons exemplos, selecionados pelo professor, produzir textos a partir de títulos pré-estabelecidos e de imagens, sob os moldes dos estudos da Retórica e da Poética. O objetivo era mesmo, praticamente, imitar os textos clássicos, dos selecionados bons autores, os que dominavam “a arte de escrever” – expressão que deu nome a muitos livros utilizados na época (BUNZEN, 2005), para, a partir disso, ter possibilidade de desenvolver sua própria prática de escrita.

Segundo Soares (2002), foi a partir dos anos 1950 que a disciplina escolar de língua portuguesa passou a ter mudanças significativas, estas associadas, sobretudo, à abertura da escola e, portanto, à recepção de uma diversidade e quantidade maior de alunos – fato que se acentuou na década de 60 e fez com que triplicasse o número de alunos matriculados, estes, agora, oriundos de diferentes classes sociais. Com essa nova característica, as exigências e condições escolares passaram a ser outras. Segundo Soares (2002, p. 167), é nesse momento que a gramática e o texto, “estudo sobre a língua e estudo da língua” passaram a ser uma disciplina única, sob a dinâmica de ora se estudar a gramática a partir do texto e ora estudar o texto com os instrumentos que a gramática fornece. Ainda que única e ainda que não separada em livros diferentes, esses dois elementos – gramática e texto – vinham organizados separadamente nos livros didáticos, assim como anteriormente, com as Antologias e as Gramáticas. Era um momento de transição no qual começavam a se delinear os novos caminhos – e pioneiros – para o trabalho com a Linguagem, na tentativa de desprendimento das sombras dos moldes clássicos. Soares (2002, p. 168) ressalta: “a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 [...]. Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição [...]. Talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou [...]”. Nesse período, de acordo com Meserani (2002), passou-se a observar a emergência de problemas decorrentes do ensino de redação iniciado nos anos anteriores. Três foram enfatizados: “questões sobre metodologia e técnicas de ensino, sobre como ensinar; questões referentes aos modos e critérios de avaliação; questões sobre gêneros e tipos de textos, sobre o que ensinar” (MESERANI, 2002, p. 21). Segundo o autor, são essas questões que começam a fomentar os estudos teóricos e as novas propostas didáticas a partir da década de 60. Para Bunzen (2005), é nesse momento, entre anos 60 e 70, que se começa a ver um incentivo para a questão da “criatividade do aluno” no ensino de redação.

Nesse cenário de ampliação do público escolar, os livros didáticos passaram a ser modificados e a incluírem exercícios de interpretação, vocabulário, gramática e, eventualmente, de redação. Nesse momento inicia-se, também, o processo de depreciação da atividade docente, já que foi necessária a contratação de muitos professores, de maneira menos seletiva, e entendeu-se que era preciso que a atividade desse profissional

fosse facilitada – devido à carga horária e à quantidade de alunos –, transferindo para o livro didático quase que a tarefa completa da aula (GERALDI, 2013).

Foi nos anos 70, após a instituição da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que o texto passou a ter um papel importante para além dos estudos gramaticais, enquanto ato de comunicação (BUNZEN, 2005). Segundo Soares (2002), essa foi uma mudança importante e resultado dos interesses do governo militar instaurado em 1964. Nesse cenário, a educação passou a vigorar segundo as concepções militares, a serviço do chamado desenvolvimento. Com essa visão utilitária, orientou-se que as disciplinas de Língua Portuguesa passassem a se chamar “Comunicação e Expressão”, a qual dispunha de objetivos pragmáticos, visando ao bom uso da língua. De acordo com Soares (2002), foi nesse período que o estudo da gramática foi minimizado e começou-se a refletir sobre ensinar ou não gramática na escola básica. Além disso, passaram a integrar os materiais diversos tipos de gêneros para a leitura, de diferentes materialidades, e não somente os literários, nesse caminho de estudar a língua para seus usos cotidianos.

Outra questão importante na década de 70 para o ensino de língua materna é a publicação do Decreto Federal Nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977 (BRASIL, 1977), o qual, em seu artigo 1º, coloca como obrigatoriedade para os concursos vestibulares “prova ou questão de redação em língua portuguesa”. Para Soares (1978), essa obrigatoriedade foi uma resposta aos, sobretudo, comentários da mídia que criticavam o domínio da escrita dos egressos do sistema educacional brasileiro. Em associação, a estrutura do vestibular – até então composto por questões de múltipla escolha – era criticada por muitos. As questões de múltipla escolha e a ausência da redação nos vestibulares, foram, portanto, entendidos como os causadores do fracasso dos estudantes na expressão escrita em Língua Portuguesa.

Diante desse contexto de mudança, as disciplinas de Comunicação e Expressão se sustentaram até a segunda metade da década de 80 (SOARES, 2002). Esse foi um movimento, inclusive, político, pois essas disciplinas marcavam posicionamentos políticos e ideológicos que não se sustentavam mais – estávamos no período de redemocratização. Esse período também foi importante para o desenvolvimento das ciências da linguagem, que começaram a refletir sobre o ensino de língua materna e a influenciá-lo, sobretudo a Psicolinguística, a Sociolinguística, as Análises do Discurso, a Linguística Textual, a Pragmática e a Linguística Aplicada. Nesse período, até a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, muitos trabalhos acadêmicos foram publicados problematizando essas questões relacionadas ao trabalho com a linguagem na escola e nos exames avaliativos vestibulares. Dentre eles, destacamos: Osakabe (1977), De Lemos (1977, 1988), Pécora (1989), Britto (1984), Geraldi (1984, 2013), Jesus (1995), Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Fiad (1997), Pfeiffer (1995) e Possenti (1993).

O texto *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016) chega no Brasil nesse contexto de mudança, no início da década de 90. Esse foi um dos primeiros do autor a ser lido no Brasil e o mais citado do Círculo de Bakhtin até a atualidade. Nesse texto, o autor nos ensina que a língua se manifesta por meio de enunciados concretos (e tal adjetivo justifica-se porque são manifestações interativas reais) e únicos, no seio dos campos de atividade humana, sempre na relação entre, pelo menos, duas consciências. Nesse sentido, o estudioso russo coloca como concepção de linguagem fundamental a *interação*: fora dela não analisaríamos enunciados, na perspectiva do autor, mas orações, destituídas de sentido, porque o sentido só é produzido no evento discursivo, único e singular – concepção distante daquela praticada até o momento.

Nesse ínterim, embora Bakhtin não despreze a generalidade em seus estudos, tendo em vista que essa é uma prática que integra o fazer científico, ele não se restringe a ela. O autor expõe o caminho para a compreensão dos enunciados, segundo sua lógica, pontuando didaticamente os modos de se compreenderem os eventos de linguagem e, nesse percurso, embora não desconsidere o repetível (da materialidade linguística), não se limita a ele:

A compreensão. Desmembramento da compreensão em atos particulares. Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissolúvelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4. A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. (BAKHTIN, 2011b, p. 398).

Assim, ainda que Bakhtin (2016, p. 12) afirme que os gêneros do discurso são enunciados formados por forma composicional, conteúdo temático e estilo, o autor é perspicaz na afirmação de que estes são “tipos *relativamente* estáveis de enunciados”. Nesse sentido, mesmo que tenhamos elementos importantes repetíveis nessas formas de manifestação, os quais são relevantes para a efetividade da comunicação, eles são delineados a partir de elementos como a posição social do sujeito que enuncia, o campo de atividade humana do qual ele enuncia, a concepção de para quem ele se dirige, a época de produção e recepção do enunciado, a forma de circulação e recepção do discurso e as respostas que recebe (efetivamente e as previstas pelo autor). Atravessam todos esses elementos os valores ideológicos que são inerentes às organizações sociais, às épocas e aos sujeitos, aqui, singulares, porque são, na perspectiva bakhtiniana, correspondentes à pessoa individualizada e não a uma função a ser ocupada. Assim, o sujeito, para o Círculo de Bakhtin, é primordial, por ser o centro de valores que organiza o enunciado (BAKHTIN,

2010). Sendo cada enunciado singular, composto por todos esses elementos, linguísticos e extra-linguísticos (que o penetram por dentro), os quais recebem acabamento de um sujeito sócio-histórico, são inúmeras as formas de manifestação e os gêneros do discurso, na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2016), cada um repleto de especificidades que não podem ser desconsideradas em uma análise linguística, sob pena de minimizar o evento discursivo e reduzi-lo a formas gramaticais.

Com isso, Bakhtin foi inovador no cenário nacional ao apresentar um universo em que a linguagem não era restrita às significações das palavras, mas se mostrava heterogênea em cada acontecimento discursivo, sem hierarquização entre formas de manifestação. O autor colocava em cena, para os pesquisadores e professores nacionais, a necessidade de enfoque do dinâmico e do singular, no que concerne à linguagem, que retirava do palco abordagens formalistas e abstratas da linguagem, e, somado a isso, apresentava a possibilidade de análise do discurso das mais diferentes situações comunicativas da vida. Em suma, a leitura de Bakhtin por professores e pesquisadores nacionais trouxe o desafio de serem repensadas as formas de leitura e de escrita, considerando uma nova concepção de língua.

A consolidação da importância da teoria bakhtiniana para o país foi sua inclusão, por vezes, de forma indireta, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1997, 1998, 2000)³, a qual alterou significativamente os estudos de língua portuguesa no Brasil ao incorporar em sua proposta a obrigatoriedade de se tomar como o centro dos estudos de língua portuguesa o texto, entendendo-o como “unidade básica da linguagem verbal” (BRASIL, 2000, p. 18), sendo o aluno, por sua vez, segundo o documento, um “produtor de textos que produz e que o constituem como ser humano” (BRASIL, 2000, p. 18), concepção esta que se afasta daquelas que são deslocadas do uso social. Deste documento, gostaríamos de destacar três pontos, os quais compreendemos como importantes avanços no trabalho com a língua portuguesa: 1) a organização da disciplina de língua portuguesa em torno de textos; 2) a proposta de diversificação de gêneros do discurso; 3) o postulado do caráter social da linguagem, sempre construído na relação (entre sujeitos, entre discursos) nos campos de atividade.

Contudo, nesses documentos, conforme já exposto por vários pesquisadores (destaca-se, nesse ínterim, o trabalho de Campos, 2016 e Brait, 2000), há uma diluição da teoria dos estudiosos russos. Confunde-se no texto o conceito de gêneros do discurso com o de tipos textuais, oriundo de outras teorias. Há trechos em que se descaracteriza a abordagem sócio-histórica e contextualizada dos enunciados, já que acaba sendo

3 Não é desconsiderado, neste artigo, o fato de que também outros documentos nacionais dialogam com os estudos bakhtinianos após esse período, inclusive a *Base Nacional Comum Curricular*, cuja última versão é de 2018. O enfoque aos PCNs justifica-se pelo contexto de publicação do *corpus* de análise.

proposta uma lista de gêneros a ser estudada em cada fase da escola, cujo resultado, nas salas de aula, é o trabalho com modelos pré-estabelecidos de gêneros (com enfoque maior para a forma composicional), sob uma perspectiva estanque de abordagem da língua. Assim, o ensino passa a se delinear com o objetivo de ensinar esses gêneros, como produtos, a partir de suas características formais, distanciadas do evento singular de linguagem que se dirige sempre contextualmente a um outro.

A concepção de produção literária na escola

Os textos literários, nesse cenário de mudanças, não deixaram de estar presentes na escola e, a partir dos PCNs, passaram a ser escritos pelos alunos, supostamente, sem consistir essa prática em imitação. Nesse sentido, a partir da perspectiva bakhtiniana, ao se compreender as formas de manifestação da linguagem como singulares, assume-se que a literatura também possui uma maneira singular, específica, de orientação do enunciado na realidade (de valoração ideológica e organização da linguagem, portanto) o que a possibilita “dominar aspectos da realidade inacessíveis a outras ideologias” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 68), não por ser superior a elas, mas diferente, dotada de acabamento estético. É isso que, por sua vez, faz com que o trabalho com a literatura necessite de metodologias que propiciem essa visão ampla do objeto estético, produzido no seio social. Segundo Medviédev, reiterando a importância da análise da língua enquanto enunciado concreto (nesse caso, estético):

Uma obra literária não pode ser compreendida fora da unidade da literatura. Mas essa unidade em seu todo, assim como cada um e seus elementos, não pode ser compreendida fora da unidade da vida ideológica. Por sua vez, essa unidade não pode ser estudada em sua totalidade, nem em seus elementos isolados, fora de uma única lei socioeconômica. Dessa forma, para extrair e determinar a fisionomia literária de uma obra, é impossível não extrair, ao mesmo tempo, sua fisionomia ideológica geral, pois uma não pode existir sem a outra, e a revelação desta última nos levará à natureza socioeconômica. Somente diante da observação de todas essas condições é possível realizar o autêntico estudo concreto da obra de arte. Não é possível escapar de nenhum dos elos dessa cadeia unitária da compreensão do fenômeno ideológico, tampouco é possível deter-se em um elo sem passar ao próximo. É completamente inadmissível estudar a obra literária direta e exclusivamente como elemento do meio ideológico, como se ela fosse um exemplar único da literatura, e não um elemento direto do mundo literário em sua peculiaridade. Sem haver concebido o lugar de uma obra na literatura e a sua dependência direta dela, não se pode compreender seu lugar no meio ideológico. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 72).

Considerar a literatura em interação nos campos de atividade ideológica faz com que, nessa perspectiva e, segundo propõe o autor, não desconsideremos suas peculiaridades.

Por outro lado: é somente a análise do enunciado em seu horizonte mais amplo de enunciação que permite a revelação dessas singularidades. Com isso, ressalta-se a importância dos campos de atividade, dos quais emergem os enunciados dos sujeitos. Somado a isso, deve-se ressaltar que um enunciado e, nesse caso, um texto literário, recebe acabamento sempre orientado ao *outro*, interlocutor e “não pode ser compreendido fora das inter-relações do falante com os ouvintes ou do autor com os leitores” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 191), todos situados sócio-historicamente. Todas as escolhas feitas pelo autor ao elaborar o seu ato estético, as quais podem ser isoladas em uma análise abstrata de uma obra, são repletas de avaliação social, de ideologia, e somente na unidade do ato, na realidade interativa concreta, que une repetibilidade e singularidade, adquirem sentido. Nesse sentido, a abordagem da escrita literária no contexto nacional deveria ser coerente a tal posicionamento.

Os PCNs, ao não proporem explicitamente uma distinção entre gêneros do discurso, colocam os gêneros literários em relação a outros, como os jornalísticos, por exemplo. Com a mudança proposta pela *Base Nacional Comum Curricular* de trabalho a partir de campos de atividade, continuamos contemplando, seja em maior ou menor grau, o texto literário em sala de aula, sempre, tanto no novo documento (BNCC), quanto nos anteriores (PCNs), pontuando que o trabalho com os gêneros deve ser feito a partir da especificidade composicional, estilística, temática e de circulação de cada um deles.

Tal proposta de prática de trabalho com o texto literário em sala de aula gerou, como é de se esperar, conflito entre estudiosos da área das Letras. Essa problemática já foi destacada por Mendonça (2013), para a qual trata-se de um conflito de identidade, ampliando outros já presentes na esfera científica. A autora destaca:

O lugar que a linguagem literária ocupa nos PCN [...] aponta para um movimento de democratização dessa linguagem, integrando-a ao espaço do dizer do sujeito “comum”. No entanto, por ser colocada lado a lado com os gêneros que se produzem em outras esferas (científica, de comunicação etc.), pode-se sugerir que a especificidade dos gêneros literários não deva ser considerada. (MENDONÇA, 2013, p. 12).

Contudo, assim como afirma a autora (MENDONÇA, 2013), tendo em vista que o conceito de gêneros do discurso que sustenta os PCNs é o bakhtiniano, estes não deveriam ser abordados sem suas especificidades, considerando que qualquer redução de suas características resulta em formalização e estabilização de um conceito construído, como visto, na dinamicidade. Na seção a seguir, analisamos como essa abordagem tem sido concretizada nas propostas de produção de gêneros literários em um livro didático de ampla circulação nacional.

A proposta de produção escrita de gêneros literários em um livro didático

O material didático do Sistema de Ensino COC (BRAFF *et al.*, s/d) tem circulação significativa no Brasil no cenário das instituições particulares de ensino. Em relação ao que nos interessa propriamente – as propostas de produção escrita de gêneros – é evidente que o material – no qual é dividida a disciplina de língua portuguesa em gramática, literatura e redação, já apontando para uma dissociação dos aspectos sócio-históricos da concepção de linguagem – contempla essa orientação nacional de inclusão de diferentes gêneros do discurso para produção. Contudo, é voltado predominantemente a propostas de produção textual de tipo dissertativo-argumentativo, sobretudo após o 2º ano do ensino médio (EM). Ao longo da coleção destinada aos três anos do EM, apenas três gêneros literários são propostos para produção do aluno: conto, crônica e biografia. Neste texto, analisamos a proposta de produção do primeiro citado.

No livro 6 do Sistema de Ensino COC, presente no material da 1ª série do Ensino Médio, temos a proposta de produção de escrita do gênero literário conto. Nesse capítulo, tem-se como objetivos delimitados pelo material: “1) identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa ficcional; 2) elencar as perguntas essenciais para a construção da narrativa ficcional e estabelecer relações entre elas: ‘o quê? Onde? Quando? Quem? Por quê?’” (BRAFF *et al.*, n°6, s/d, p. 72), relacionados a uma parte da constituição do gênero e não à sua totalidade enquanto enunciado concreto em atividade interativa, como propõe Bakhtin (2016a).

No capítulo, é apresentada uma breve definição do gênero conto: “o conto é uma narrativa literária pouco extensa, com economia de meios, como tempo, espaço e personagens, enfocando uma célula dramática ou conflito único. Trata-se, por essa razão, de uma narrativa geralmente curta” (BRAFF *et al.*, n°6, s/d, p. 74). Note-se que, em se tratando de um gênero do discurso, tal definição, considerando a perspectiva bakhtiniana, não considera o todo do enunciado, sua forma composicional, estilo e tema (BAKHTIN, 2016a), tampouco a especificidade do enunciado em relação à esfera, nesse caso, da arte, por ser um texto literário. Ainda, não se analisa o gênero ligado ao social, à sua relação com um horizonte de enunciação, no qual ele é repleto de especificidades e função comunicativa, visando ao outro.

Na sequência, é dado início à seção “Estrutura”, em que se chama atenção para a “estrutura clássica do conto”, qual seja:

introdução (a descrição de espaço ou de personagem), **complicação** (os fatos iniciais que colocarão personagens diante de alguma situação nova), **conflito** (o desenvolvimento da situação, seus lances necessários), **clímax** (o momento de maior intensidade dramática, depois do qual é impossível prolongar o conflito)

e **epílogo** (ou desfecho, a solução final do conto, com prêmio ou castigo, isto é, vitória ou derrota do protagonista. (BRAFF *et al.*, nº6, s/d, p. 75).

Abaixo dessa definição, é feita uma ressalva de que nem sempre essa estrutura proposta é seguida fielmente, podendo ser invertida ou ter partes suprimidas. Usa-se o advérbio “modernamente” para definir quando não se segue tais elementos. Tal consideração torna-se interessante caso fossem associadas a ela informações sobre a instabilidade dos gêneros discursivos, que possuem características próprias em cada evento discursivo, como propõe Bakhtin (2016), incorporado pelos documentos oficiais (BRASIL, 2000). Contudo, no material, essa exploração não é feita e, para ilustrar a colocação, é apresentada uma imagem de Clarice Lispector, seguida de um pequeno excerto de seu conto “Laços de Família”, destacando a retirada da introdução neste.

Depois disso, como último “item” dessa seção introdutória, está a linguagem. Em relação a ela, destaca-se que deve ser “objetiva, direta, privilegiando as ações; outro pode ter a preponderância das reflexões do narrador, levando em conta muito mais os sentidos e pensamentos do que as ações” (BRAFF *et al.*, nº6, s/d, p. 75). Não se considera estilo (nem do gênero, nem do autor), adequação de linguagem ao contexto, ao interlocutor, ao campo, ao tipo de conto a ser escrito, à época... Mais uma vez, a estabilidade é apresentada e o aluno não é convidado à reflexão.

Seguida a essa, nova seção é apresentada, com o nome “Elementos da Narrativa do Conto”. Nessa, cinco itens são apresentados, a saber: a) Narrador (no qual são destacadas as diferenças entre narrador de primeira e terceira pessoa); b) Personagens (no qual são destacadas a diferença entre protagonista, antagonista e figurante; e personagens planas ou redondas); c) Tempo (em relação ao qual apenas se afirma que a temporalidade não interfere na extensão do conto); d) Espaço (em relação ao qual se afirma que a descrição pode ser feita em detalhes ou genericamente) e e) Ação (explicado como “complexo de ações praticadas pelas personagens”, as quais, segundo o material, são o que confere sentido à história). Todos esses elementos são definidos brevemente, destacando, mais uma vez, as estabilidades de cada um, e ilustrados com trechos de contos de: Guy de Maupassant e Machado de Assis. Com essa seção, finaliza-se aquilo que se entende como “abordagem teórica” do conteúdo e passa-se aos exercícios.

Os exercícios têm temáticas semelhantes, voltadas à aferição da compreensão da “estrutura clássica do conto”, sem relacioná-la com o projeto de dizer de um sujeito, sem dar espaço para o diálogo do aluno com o texto e sem a dimensão desse gênero em seus campos de produção, circulação e recepção mais comuns. Ressaltamos que essa composição dos exercícios é coerente à proposta do capítulo todo, o qual, sem abordar o gênero em sua dimensão social, destaca dele apenas aspectos linguísticos, apenas aquilo relacionado à ordem do estável, distante do acontecimento discursivo do qual o aluno faz parte.

Na sequência, ao final do capítulo, temos a proposta de produção escrita de texto do gênero conto, a qual é constituída por uma orientação breve para o aluno: “redija uma narrativa em que você seja narrador protagonista, utilizando a estrutura clássica do conto” (BRAFF *et al.*, n° 6, s/d, p. 90). Ao professor, também interlocutor, há a orientação: “orienta os alunos a utilizarem a estrutura clássica do conto e todos os elementos da narrativa” (BRAFF *et al.*, n° 6, s/d, p. 90). Se considerarmos todo o projeto de dizer do capítulo, tal proposta, embora pedagogicamente problemática, torna-se coerente quando analisada no contexto do qual faz parte.

O enunciado em questão tem como objetivo orientar os alunos, após o estudo do gênero, para a produção escrita deles. O objetivo, se relacionado aos documentos oficiais, deveria ser propiciar ao aluno uma situação em que poderia se manifestar por meio de tal gênero a fim de que, nos seus espaços de atuação na vida, pudesse interagir de maneira mais eficaz. O gênero literário, nesse caso, é abordado de maneira restrita, já que se pede uma estrutura composicional estável do enunciado, a “estrutura clássica” (conforme enunciado do gênero conto), pela qual se preza nos dois capítulos, como pudemos perceber, sem considerar a individualidade daquele que elabora e realiza o projeto de dizer, nem os estilos do gênero e suas demais especificidades, e sem destacar a relação de sentido entre forma e conteúdo. A singularidade parece ser minimizada, assim como todo o contexto de enunciação no qual os sujeitos estariam inseridos e se manifestando por meio da linguagem. Nesse sentido, há uma imagem cristalizada dos gêneros, abordada por uma descrição formal. O aluno teria, nessa perspectiva, a possibilidade de reproduzir estruturas composicionais do gênero (assim como as práticas nacionais até a década de 80 no Brasil), mas não de se constituir como autor/escritor de tal em uma situação comunicativa mais próxima à realidade externa escolar. Nesse sentido, a escolarização dessa prática de escrita transforma o gênero em forma composicional, reduzindo suas potencialidades e especificidades enquanto linguagem. Contudo, uma consideração em relação a essa questão (a imagem cristalizada dos gêneros) pode ser feita: percebe-se, no Brasil, avanços significativos propostos pela Linguística e pela Linguística Aplicada para as práticas de leitura de gêneros do discurso, incluindo os literários, em contexto escolar. Em relação às de escrita, por outro lado, ainda há um caminho a ser trilhado para que avancemos nas práticas vigentes.

A referida proposta de produção não é antecedida de textos para leitura, nem orienta o aluno para a leitura de determinados textos a fim de, a partir deles, produzir o seu, não com o intuito de imitação, mas de associar o trabalho da leitura com a escrita, de colocar o aluno em relação com mais textos para que compreenda suas características estáveis e instáveis. Além disso, não se pede para que o aluno considere seus conhecimentos e experiências próprias para a produção. Tampouco são apresentadas ao aluno as condições de produção deste texto: quem é esse sujeito que enuncia? Para quem? De qual tempo histórico e lugar social? Qual é o tipo de conto a ser trabalhado? Onde este texto circulará? Por meio de quais recursos? – ressalta-se que a preocupação com a explicitação das condições de produção dos gêneros no espaço escolar é destacada

por estudiosos nacionais desde a década de 70, tendo em vista os efeitos no ensino/aprendizagem da língua quando tais considerações não são feitas, além de estar presente nos documentos oficiais que orientam o trabalho com a Língua Portuguesa. Na proposta em questão, também, exceto o destaque para o narrador, nenhuma especificidade em relação ao texto literário é apresentada. Isso nos mostra que temos, ainda na contemporaneidade, propostas de trabalho com os gêneros do discurso que os abordam como elementos dissociados da vida, sem destaque para suas especificidades, função social e espaços de acontecimento mais comuns. Tal proposta de trabalho afasta o aluno daquela realidade e transforma o texto em redação, porque visa à reprodução de estruturas formais para conferência por um leitor. O texto, enquanto acontecimento discursivo, nos termos bakhtinianos, e o aluno, sem *álibi* (BAKHTIN, 2010), também são desconsiderados nessa proposta, cujo objetivo é estritamente (re)produtor (BOURDIEU; PASSERON, 1982). O que nos parece, por meio desse enunciado, em diálogo com seu horizonte discursivo maior, é que não há uma concepção de leitura ou de trabalho com o texto que considere o sujeito, mas que, visando a uma relação mecânica de aferição de conhecimentos, não se coloca o sujeito em relação consigo e com o outro, com a cultura e com as formas de manifestação de linguagem – importante ressaltar uma possível relação entre esse fato e o de que o material em análise, de uma rede particular de ensino, possui interesses mercadológicos em sua concepção, os quais, por vezes, podem dissociar esses recursos de ensino-aprendizagem de práticas efetivas para o solo social e aproximá-los daquelas que garantam mais resultados, por exemplo, nos exames vestibulares. Assim, a abordagem do gênero conto, seguida de sua proposta de produção, retira da arquitetônica do enunciado o seu centro: o sujeito, aquele que orchestra os elementos para elucidação de um projeto de dizer visando ao *outro*, e a especificidade do enunciado enquanto evento discursivo. Tira-se o diálogo, princípio da linguagem, na perspectiva bakhtiniana, da constituição do enunciado.

Considerações finais

Considerando os estudos bakhtinianos, entende-se o gênero do discurso como um enunciado concreto, composto por forma composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2016a). Sendo um enunciado concreto, um gênero é sempre uma manifestação situada por meio da linguagem, em que, a partir do lugar de fala de um sujeito sócio-histórico, fazem-se determinadas escolhas, tendo em vista seus interlocutores, para sua recepção e circulação na vida. Essa é uma concepção de entendimento da linguagem incorporada desde os PCNs (BRASIL, 1997, 1998, 2000) nas orientações de ensino para a área de Língua Portuguesa no Brasil, atualizadas pela BNCC (BRASIL, 2018), e que embasam – ou deveriam embasar – o trabalho com a língua em território nacional, ainda que os estudos do autor tenham sido relacionados a outros nos documentos – como da Linguística Textual –, muitas vezes, sendo dissociados de seu projeto original.

O trabalho com gêneros do discurso, quando pensado a partir do viés bakhtiniano, deve incorporar as orientações destacadas anteriormente para que o estudo do enunciado

enquanto acontecimento possa ser efetivo na escola. Somente assumindo uma posição enquanto sujeito sócio-histórico, tendo um interlocutor determinado e ciente do espaço e tempo de produção, recepção, circulação, especificidade e função social desse enunciado é que o sujeito delinea o seu projeto de dizer, fazendo suas escolhas em relação aos três elementos que compõem o gênero, propostos por Bakhtin (2016). A ciência do gênero e não somente do tipo textual, ainda recorrente no campo escolar, é um avanço, no entanto, desconhecendo as condições de produção para o seu enunciado, o aluno devolve à escola aquilo que imagina que ela espera (GERALDI, 1984), não trabalhando, portanto, com as práticas sociais que permitam que, a partir desse trabalho, ele seja mais apto para se manifestar por meio da linguagem nos diferentes campos de atividade humana. Sem condições de produção delimitadas, o trabalho com o texto se torna *redação* (GERALDI, 1984), tendo em vista que o objetivo – muito claro no enunciado analisado – reduz-se à aplicação de uma estrutura composicional pré-estabelecida, desconsiderando-se a relativa estabilidade do gênero (BAKHTIN, 2016) e as características do enunciado enquanto evento discursivo.

A ausência de condições de produção delimitadas acarreta, ainda, outra questão a ser problematizada: a ausência de um leitor esperado para o gênero e a não circulação dos textos produzidos em sala de aula em seus meios mais comuns. Isso significa que o texto é entendido como produto e é possivelmente esquecido após a sua produção e subsequente avaliação, já que sua produção é essencialmente parte da avaliação do aluno no país. Assim, o leitor do texto, nesse caso, o professor, torna-se, muitas vezes, avaliador e, com isso, o texto perde completamente seus laços com a vida, já que a correção visa, majoritariamente, à higienização do texto (GERALDI, 1984, 2015; JESUS, 1995) e à sua adequação aos aspectos formais do gênero – para os quais o professor é chamado atenção desde os objetivos do capítulo, até o momento da produção. A finalidade de resposta colaborativa desse outro, tendo como objetivo auxiliar esse sujeito a se comunicar de maneira mais adequada nas situações da vida, é desvalorizada em nome de uma avaliação necessária para as formalidades escolares, a qual, obviamente, faz parte do funcionamento desse campo, mas não poderia delinear todas as práticas dele para findarem em si. Nesse sentido, o aluno não é levado a refletir sobre sua produção, pensando em um leitor real. Com isso, as escolhas para o trabalho com o gênero do discurso se perdem, tendo em vista que o texto é sempre restrito ao espaço escolar e ao professor, configurando um *estilo escolarizado*, nos termos de Fiad (1997).

Com isso, depois de mais duas décadas da publicação dos PCNs, após o desenvolvimento da Linguística e da Linguística Aplicada no Brasil e das leituras de Bakhtin, seus comentadores e de tantos outros importantes nomes nacionais, podemos dizer que nossas práticas remontam às do século passado, mesmo às anteriores ao período da redemocratização. Os PCNs, como destacado, possuem seus problemas, contudo constituem avanço importante para a área de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em território nacional. A BNCC continua a tentar avançar nesse cenário de práticas, restamos a espera de mais produções de materiais para que possamos analisá-los e verificar

seus impactos. Neste momento, ficam os desafios para os membros do corpo escolar e para os pesquisadores para que sejam superadas tais abordagens conteudistas da língua, que retiram dela seu cerne: o social. Para finalizar, vale a retomada de uma reflexão de um trabalho anterior, sobre tais desafios, a fim de suscitar reflexões sobre práticas individuais, construção de materiais didáticos e elaboração de aulas na área de língua portuguesa:

[...] os [...] desafios [...] só caberiam no interior dos muros escolares se entendêssemos a instituição não somente como “casa de ensino” (com enfoque no “conteúdo”), mas também como “casa de aprendizagem”, na compreensão que lhes dá Geraldi (2010): um espaço em que haja lugar para práticas; no nosso caso, de leitura, produção de textos e análise linguística de enunciados que circulam na vida, nas interações sociais, e que, fundamentalmente, são relevantes para os alunos. (LARA; MENDONÇA, 2020, p. 207).

Agradecimentos

Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo 2017/25868-4). As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade da(s) autor(as) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-70.
- BAKHTIN, M. M. Metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b. p. 393-410.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRAFF, M.; BRAFF, R.; CARLOS DA SILVA, B.; DEFINA, D. C.; DOS ANJOS, R. F.; RODRIGUES, C. *Ensino Médio – Livro de teoria e atividades. Linguagens, códigos, ciências humanas e suas tecnologias*. n. 6. Ribeirão Preto: Editora COC, s/d.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 15-25.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Língua portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Decreto nº 79.298, de 24 de Fevereiro de 1977*. Altera o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 abr. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Língua portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 109-119.

BUNZEN, C. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CAMPOS, M. I. B. Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas. *Conexão Letras*, v. 11, n. 16, p. 123-137, 2016.

DE LEMOS, C. T. G. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1. e 2. graus*. São Paulo: SE/CENP, 1988. 3v.

DE LEMOS, C. T. G. de. Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de pesquisa*, n. 23, dez. 1977.

FIAD, R. O estilo escolar. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (org.). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado das Letras, 1997, p. 191-200.

FIAD, R.; MAYRINK-SABINSON, M. L. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015c. p. 81-112.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 121-125.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, C. A. de. *Reescrita: para além da higienização*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

LARA, M. T. de A.; MENDONÇA, M. C. O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 185-209, abr./jun. 2020.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDONÇA, M. C. O discurso sobre a produção textual de gêneros literários. *Letras & Letras*, v. 29, n. 2, 2013.

MESERANI, S. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 2002.

OSAKABE, H. Provas de argumentação. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, UNICAMP / IEL, n. 23, 1977.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PFEIFFER, C. R. C. *Que autor é esse?* 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1995. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270699>. Acesso em: 24 nov. 2021.

POSSENTI, S. Estilo e aquisição da escrita. *Estudos Linguísticos XXII – Anais de Seminários do Gel, Ribeirão Preto*, v. 1, p. 202-204, 1993

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. *In: MARINHO, M. (org.). Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2001. p. 31-76.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, M. (org.). Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZILBERMAN, R. Leitura na escola – entre a democratização e o cânone. *Revista Literatura em Debate*, v. 11, p. 20-39, 2017.

Neuroeducação e dificuldades de leitura e escrita: análise à luz da Neurolinguística Discursiva

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.2904>

Isabella de Cássia Netto Moutinho¹
Maria Irma Hadler Coudry²

Resumo

Um dos objetos de análise da Neurolinguística Discursiva (ND) é o aumento de cursos que relacionam os estudos da cognição, a psicologia e a neurologia – as chamadas neurociências – com a educação. O objetivo desses cursos, em geral, é ajudar o professor a compreender processos biológicos envolvidos na aprendizagem e o funcionamento cerebral, o que, em tese, ajudaria a compreender as dificuldades dos alunos e repensar as práticas pedagógicas. Neste trabalho, analisamos o recente avanço das chamadas Neurociências ou a Neuroeducação sobre os cursos de formação de professores e sua abordagem das dificuldades de aprendizagem, sobretudo da Dislexia. À luz da ND, analisamos um artigo representativo do ponto de vista que a Neurociência divulga sobre a Dislexia e propomos um contradiscurso para esta perspectiva.

Palavras-chave: neuroeducação; dislexia; dificuldades escolares.

1 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; isabella.bel@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7890-9941>

2 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; mihadler@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2724-1608>

Neuroeducation and reading and writing difficulties: the neurolinguistics analysis

Abstract

One of Discursive Neurolinguistics' (DN) objects of analysis is the increase in courses that link cognition, psychology, and neurology - the so-called neurosciences - to education. The goal of these courses, in general, is to help the teachers to understand biological processes involved in learning and brain functioning, which, in theory, would help to understand students' difficulties and rethink pedagogical practices. In this paper, we analyze the recent advances by the so-called Neurosciences or neuroeducation on teacher training courses and its approach to learning difficulties, especially Dyslexia. Based on DN, we analyzed a representative article that shows the point of view that Neuroscience discloses about Dyslexia, and we propose a counter-discourse for this perspective.

Keywords: neuroeducation; dyslexia; school difficulties.

Introdução

Verifica-se, tanto no mercado editorial quanto na oferta de cursos voltados aos profissionais envolvidos com a educação (professores, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos), uma tendência temática nos últimos anos: a busca da compreensão das dificuldades escolares nas chamadas neurociências³. Além das publicações e cursos, é possível constatar também o surgimento de novos campos de atuação e novas habilitações profissionais relacionadas às neurociências, como a Neuroeducação, a Neuropsicopedagogia, a Neuropsicologia e a Neurofonoaudiologia. Com mais frequência, são oferecidos *workshops* e cursos livres de curta duração por especialistas das mais diversas áreas sobre a relação entre a neurologia e a aprendizagem. Neste contexto, o mercado editorial se aproveita dessa tendência e cada vez mais publica livros sobre o que se chama de neurociência aplicada à prática pedagógica: uma rápida busca em um portal de pesquisa na internet com as palavras "livros, Neuroeducação" mostra indícios do aumento de publicações sobre o tema. Nas redes sociais, pode-se observar que o tema se faz presente em clínicas para as quais encaminham as crianças com dificuldades, uma vez que há a divulgação de cursos, linhas teóricas, oferecimento de acompanhamentos

3 Como indício desse fenômeno, podemos mencionar o volume de publicações identificadas pelo Google Acadêmico nas quais os termos "neuropsicopedagogia", "neurofonoaudiologia" e "neuroeducação" foram encontrados. Por exemplo, o portal identificou a expressão *neuropsicopedagogia* em apenas 13 publicações anteriores ao ano 2000; entre 2001 e 2010, o termo foi localizado em 53 publicações; já com o recorte entre os anos de 2011 a 2018, a busca retorna 733 resultados. Com o termo *neuroeducação* identifica-se ascensão similar: uma única publicação antes do ano 2000; 25 resultados entre 2001 e 2010; e 483 resultados entre 2011 e 2018.

clínicos para crianças e orientações a pais e professores partindo da perspectiva das neurociências.

Identificada essa tendência e, sobretudo, o fato de que essa nova linha teórica aborda as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, a ND propõe uma análise desta nova área que se integra à educação. Neste trabalho, analisamos um capítulo de livro representativo da perspectiva da neurociência sobre a Dislexia. O artigo foi escolhido porque a ND se consolidou como área da linguística que estuda a relação entre cérebro, sujeito e linguagem para compreender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita⁴.

Fundamentação teórica

As dificuldades escolares relacionadas à leitura e à escrita têm sido um dos focos de estudo da Neurolinguística de orientação Discursiva (abreviada como ND) desde 1982⁵. Ao longo desses anos de estudo, a área, fundada no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP pela professora Maria Irma Hadler Coudry, identificou o excesso de laudos com diagnósticos de patologias relacionadas ao aprendizado de leitura e escrita, como a Dislexia, o TDAH, o Transtorno Específico da Aprendizagem, o Déficit do Processamento Auditivo, dentre outras. Um exemplo disso é a estimativa de ocorrência dos Transtornos de Aprendizagem apontadas pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: haveria uma variação de 2% a 10% das crianças em idade escolar. Esses índices são amplamente criticados mesmo no âmbito da medicina, de modo que alguns médicos (MOYSÉS, 2001) problematizam inclusive que se trate desses índices com porcentagem, o que só ocorre quando o objeto de análise é uma epidemia e não supostos transtornos neurofuncionais. Com o objetivo de não apenas investigar melhor o processo que culmina na patologização das dificuldades normais relacionadas à leitura e à escrita, mas de também intervir no processo de aprendizagem de crianças rotuladas e estigmatizadas pela patologia, a professora Maria Irma Hadler Coudry criou, em 2004, o Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho).

4 Os trabalhos desenvolvidos no interior da ND sobre o excesso de patologias relacionadas à leitura e à escrita partem de dados coletados no Centro de Convivência de Linguagens, o CCazinho. O centro promove a convivência de crianças com dificuldades de leitura e escrita em práticas discursivas verbais e não verbais que sejam significativas para elas e que envolvam a leitura e a escrita. O objetivo do CCazinho é investir na entrada das crianças para o mundo das letras, isto é, em seu processo de alfabetização, a despeito da suposta patologia que apresentam.

5 No segundo semestre de 1982, foi oferecida, pela Prof^a Coudry, pela primeira vez, a disciplina Neurolinguística para o Bacharelado de Linguística, marcando o início da constituição da área na Graduação. Em agosto de 1986, com a defesa de seu doutoramento, foi oferecida, pela citada professora, a disciplina Neurolinguística I, na pós-graduação, marcando o início da área na Pós-graduação.

Neste centro, pesquisadores de diversas áreas (Letras, Linguística, Pedagogia, Fonoaudiologia, Física, Geologia, etc.) acompanham longitudinalmente crianças que chegam, na grande maioria das vezes, com algum diagnóstico. Ocorre que ao longo do acompanhamento voltado a compreender e ajudar a criança a superar suas dificuldades, com base em teorias da linguagem e do cérebro, a patologia não se confirma: todas as crianças que passaram pelo CCazinho se alfabetizaram. As questões que se revelaram como barreiras para o aprendizado tinham outras origens e muitas vezes estavam encobertas pelo laudo que, por sua vez, justificava problemas de ordem afetiva, social, cultural, política e pedagógica.

Esse processo de mascarar problemas de outras esferas com o rótulo da patologia é chamado, no interior da ND, de *patologização de dificuldades normais do aprendizado* e de *medicalização*, segundo diversos outros autores que se debruçam sobre a questão, como Moysés e Collares (2010), Conrad (1992) e Signor e Santana (2016). O processo não se limita apenas à profissão médica, mas a todos os profissionais da área clínica que se relacionam com a criança que enfrenta dificuldades na escola, como psicopedagogos e fonoaudiólogos, que partem da racionalidade médica para compreender questões escolares. Neste contexto, diversos pesquisadores da ND problematizam os dispositivos históricos e os da contemporaneidade que disparam esse processo de patologização e, ao desvendá-los, se dedicam, através das pesquisas (de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado), a construir um contradiscurso que responda a este processo de maneira a denunciá-lo e não permitir que tantas crianças sejam marcadas por uma patologia que não têm (COUDRY, 2007, 2009; BORDIN, 2010; MÜLLER, 2018; RIGHI-GOMES, 2014; MOUTINHO, 2019).

Partindo de uma metodologia heurística de análise de dados, a ND evidencia as hipóteses (ABAURRE, 2006) que a criança constrói nas diversas fases do aprendizado da escrita e entende que a pré-história da escrita (LURIA, 2001), as práticas de letramentos escolares e cotidianos nas quais está inserida são determinantes desse aprendizado. Rejeitamos as perspectivas que entendem que a capacidade de aprendizagem é resultado apenas da presença de aptidões biológicas – que justificam as dificuldades escolares com uma patologia (COUDRY, 2007, 2009). Para a ND, tais perspectivas não tomam a alfabetização como atividade social e cultural complexa, não consideram sua relação com a fala, ignoram os fatores sociais, culturais, pedagógicos, políticos e econômicos que determinam a entrada das crianças no mundo das letras. Três conceitos da ND são fundamentais para a compreensão do processo singular do aprendizado de leitura e escrita: cérebro, sujeito e linguagem.

Para a ND, a compreensão do cérebro parte de sua historicidade, plasticidade e funcionamento complexo e integrado, conforme os estudos de Vygotsky (2001), Luria (1979) e Freud (1973). Para Vygotsky (2001), é preciso compreender a noção de variação funcional: ainda que o cérebro seja um patrimônio biológico comum a todos, é inegável

a variação de funcionamento e de modos de organização neurológica. Para os autores, essa variação é determinada pelas diferentes relações históricas, sociais e culturais que atravessam e determinam os sujeitos, mediadas pela linguagem. A linguagem não pode ser, portanto, reduzida à comunicação, codificação e decodificação, mas sim construção coletiva, histórica e social, o que confere a ela um caráter de indeterminação semântica e sintática e exige o contexto para ser interpretada (FRANCHI, 1992). O sentido não está dado *a priori*: é construído no interior do contexto discursivo e nas práticas de linguagem, devendo ser levados em conta obrigatoriamente a história das expressões e o caráter singular da intersubjetividade estabelecida na interlocução. A linguagem é uma atividade constitutiva: tanto de sujeitos, quanto de si mesma (FRANCHI, 1992). Na mesma direção, a concepção de sujeito que se alinha às concepções de cérebro e linguagem apresentadas se distancia radicalmente da concepção de *sujeito padrão e mediano*, proposta pela literatura médica. O sujeito é constituído na e pela linguagem (FRANCHI, 1992) em um processo singular de determinação sócio-histórica e, uma vez singular, o sujeito da ND é indeterminado e escapa de idealizações. A linguagem assume, portanto, a função de regulação dos processos psíquicos e de especialização das funções psicológicas superiores, além da linguagem, como a atenção, a memória, corpo (práxis), raciocínio intelectual, percepção, imaginação, vontade. Em suma, para a ND, o desenvolvimento dessas funções não é de origem biológica e sim social, sendo esta uma das premissas centrais que afastam a ND da literatura médica que trata dos chamados “transtornos da aprendizagem”, em especial os que envolvem o aprendizado da leitura e da escrita. Os trabalhos desenvolvidos na área evidenciam o excesso de diagnósticos de patologias relacionadas ao aprendizado, sobretudo a Dislexia e o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade. Não negamos que existam patologias que podem comprometer a aprendizagem (COUDRY, 2010), mas, ao mesmo tempo, problematiza o que a clínica considera como sintoma de Dislexia, mostrando com análises de dados de escrita e leitura que tais dificuldades são normais e esperadas no processo de aprendizagem. Desse modo, alertamos para o número crescente de crianças diagnosticadas com Dislexia que de fato não têm a patologia. E por que isso? É preciso analisar essa situação considerando o mundo das compras em que vivemos, apelados por um consumo despercebido, em que os pais querem o melhor para seus filhos e acabam seduzidos pelas tendências de avaliação e intervenção clínica que se anunciam no mercado como novidade no campo pedagógico, blindadas de críticas pelo caráter científico que assumem e como a única solução para as dificuldades de aprendizagem⁶.

Análise de dados

A tendência de se adotar uma perspectiva cognitivista para a compreensão do processo de alfabetização e para as dificuldades – patológicas ou não nele envolvidas – está presente não somente nos cursos de formação de professores e nos livros sobre o tema,

⁶ A análise que segue contém dados e reflexões apresentadas na tese de doutorado de uma das autoras.

mas também nas políticas públicas. Em 2019, o presidente Jair Bolsonaro emitiu um decreto que estabelece as diretrizes da nova Política Nacional de Alfabetização, na qual o governo normatiza a fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas, bem como a instrução fônica, amplamente defendida entre os autores que se localizam no referencial teórico das neurociências. Desse modo, esse fenômeno merece atenção e análise da Neurolinguística Discursiva, não somente por envolver um dos objetos de estudo da área, mas por se revelar uma tendência para os cursos de formação de professores e outros profissionais da educação pelo suposto respaldo científico. Assim, escolhemos o capítulo de um livro que é representativo dessa perspectiva para análise, apresentada neste item.

O portal de vendas Amazon permite fazer uma busca pelos livros mais vendidos por tema⁷. Dentre os cinco livros mais vendidos sobre o tema Neuroeducação, dois abordam os chamados transtornos da aprendizagem, o que é um indício de que esta nova tendência que relaciona Neurociências e Educação tem forte ligação com a literatura médica. Escolhemos analisar neste artigo um capítulo sobre o diagnóstico de Dislexia que faz parte do livro mais vendido da área Neuroeducação – *Neurologia e aprendizagem – abordagem multidisciplinar*. O título do capítulo é *Dislexia: varlando contra o vento*, de Asta Altreider. A autora é fonoaudióloga, psicopedagoga, especialista em Alfabetização pela Federação de Estabelecimento de Ensino Superior de Novo Hamburgo (Feevale) e consultora em transtornos da aprendizagem em escolas da região metropolitana de Porto Alegre. A autora inicia o capítulo com algumas problematizações sobre a precarização da escola na contemporaneidade e a inadequação das práticas pedagógicas. Entretanto, na contramão da análise da ND, para a autora, não é a desorganização escolar e a inadequação das práticas que geram o fracasso escolar, mas sim as dificuldades das crianças para aprender a ler e a escrever: o déficit está na criança. Para a autora, estes fatores são os impeditivos para que os professores possam identificar alunos disléxicos e dispensar práticas adequadas àqueles já diagnosticados. Para ela, a escola é onde se manifestam dificuldades resultantes da Dislexia e não das desigualdades sociais:

A escola é o espaço por excelência onde se manifestam as dificuldades resultantes da dislexia: a lentidão ou inabilidade para ler como os outros, a

7 No tema Neuroeducação, no primeiro trimestre de 2019, os cinco livros mais vendidos eram, respectivamente, do primeiro para o último: *Neurologia e aprendizagem – abordagem multidisciplinar* (organizado por Rotta, Bridi Filho e Bridi), *Neuroeducação – a relação entre saúde e educação* (organizado por Heber Maia), *Neurociência e transtornos de aprendizagem*, (livro esgotado, escrito por Marta Pires Relvas), *Neurociência, Neuroeducação e Neuropsicopedagogia* (escrito por Salete Anderle e Roberto Rodrigues) e *Neurociência e aprendizagem: processos básicos e transtornos* (escrito por Bruna Brandão Velásquez e Pedro Ribeiro). Este rastreamento de livros e categorias no site da Amazon ocorreu em 2019. Atualmente, a categoria Neuroeducação não existe mais no portal da Amazon, mas sim como uma tag de busca. Os livros dessa categoria, entretanto, estão inseridos na categoria Educação.

exposição diante de pares evidenciando a incompetência, a rotina diária de ter de fazer o que não sabe fazer, o raro preparo do professor em saber lidar com essa situação... e o vento começa a soprar contra! Com longa experiência de contato com escolas e interferindo no manejo de pacientes com dislexia, a multiplicidade de atitudes encontradas não poderia ser maior: a) há escolas (raras) com esquema previamente organizado: tarefas são readequadas, usam-se tecnologias assistivas e provas são feitas em um espaço específico acompanhadas de um responsável “leitor”; b) há escolas que, mesmo recebendo um diagnóstico formal, preferem ignorá-lo e mantêm as tarefas, provas e avaliação exatamente iguais às dos colegas, pois perdura o mito de que proporcionar modos diferentes de ensinar significa privilegiar injustamente algum aluno; c) há escolas, diga-se, professores, que desconhecem a dislexia... nesse caso, preferem dizer “carinhosamente” que cada um tem seu ritmo ou chamá-lo ostensivamente de preguiçoso”. (ALTREIDER, 2015, p. 230).

Primeiramente, nos estranha o mito citado pela autora: geralmente, os professores afirmam que oferecer atendimento individualizado e planejar atividades que contemplem as dificuldades de cada aluno é inviável pela falta de tempo, pela quantidade alta de alunos em sala, ou pela exigência institucional de que se cumpra o material didático escolhido pela escola. Além disso, consideramos graves as últimas afirmações da autora: para ela, as dificuldades ou a lentidão no aprendizado não são evidências de que os alunos aprendem em ritmos diferentes, mas sim evidência de dislexia. Com isso, a autora acusa o professor de se beneficiar de teorias amplamente divulgadas na Educação sobre o ritmo da aprendizagem (VYGOTSKY, 2001) para justificar as dificuldades dos alunos e, por isso, ignorarem o que seria, de fato, o problema: a dislexia não diagnosticada. A autora segue, aparentemente, se dirigindo àqueles que questionam o diagnóstico de Dislexia e a existência da patologia tal qual é definida e retoma a prevalência da Dislexia por país:

O transtorno de aprendizagem – dislexia – ocorre em todos os lugares do planeta, com diferentes índices de incidência. No Japão, a taxa é de 1%; nos Estados Unidos, entre 5% e 6%; na Itália estudo recente aponta para 3%; e no Brasil, a estimativa é de 5%. Na nossa região (metropolitana de Porto Alegre e Vale do Rio dos Sinos), há escolas com mais de 500 alunos que não identificam em seu quadro nenhum aluno disléxico. Isso está longe de ser indício de ausência do quadro e está mais perto de ignorar sua existência. (ALTREIDER, 2015, p. 230).

Mesmo com os problemas de organização textual do último período, é possível entender que, para a autora, o fato de que existam escolas com mais de 500 crianças sem diagnóstico de Dislexia não significa que a doença não exista, mas sim que não foi diagnosticada ainda. Ou seja, em um montante de 500 crianças, é impossível que nenhuma seja disléxica. A autora tece considerações sobre o que ela considera normal e o patológico no aprendizado da escrita e como a dislexia se manifestaria em cada

etapa do percurso escolar. Na perspectiva da autora, já no 1º ano é possível identificar sinais de dislexia pelo ritmo de aprendizagem dos alunos. Se mais lento, se diferencia dos demais da turma e merece atenção. Os alunos não disléxicos “armazenam palavras, fazem associações, descobrem semelhanças e diferenças entre as palavras e têm prazer com essas atividades” (ALTREIDER, 2015, p. 231). Já o aluno com sinais de Dislexia não reconheceria as vogais com facilidade, teria interesse restrito na produção gráfica e não gosta de mostrar o que aprendeu porque possivelmente não aprendeu. No 2º ano, para a autora, as diferenças são mais evidentes:

No segundo ano, as diferenças se polarizam: alunos que não aprenderam a ler durante o 1º ano, porém não disléxicos, começam a processar os mecanismos de leitura e escrita. A leitura começa a fluir um tanto silabada, mas com uma característica bem objetiva: querem saber o que está escrito. Releem, prestam atenção na sonoridade fonológica e, em seguida, refazem a palavra enunciando-a com compreensão. O aluno que mantém a dificuldade de reconhecimento imediato das letras, e quando está em situação de leitura oral, substitui ou omite partes da palavra de tal modo que fique sem significado. Esse aluno continua sua batalha de decodificação dos grafemas e não consegue dar-se conta de que não está entendendo o que está escrito. “Juntar” as letras e entender o que elas significam é uma tarefa hercúlea e, claro, ele não consegue fazê-lo. (ALTREIDER, 2015, p. 231).

A autora mostra pré-julgamentos e preconceitos com a criança que tem dificuldades. O prazer e o interesse pela leitura e pela escrita são, surpreendentemente, indícios de dislexia e critério diagnóstico, o que é, portanto, ponto que merece ser observado pelo professor que eventualmente lê este livro. Não há considerações sobre os fatores sociais que determinam o interesse pela leitura: a pré-história da escrita (LURIA, 2001), os desenhos desencadeados pelas narrativas ou vice-versa, as práticas de letramento na escola e fora dela não fazem parte da reflexão. Apenas questões orgânicas que provocariam a dislexia seriam determinantes do interesse e do prazer em aprender. A prática pedagógica não é considerada, apesar de ser fator determinante das atitudes da criança na escola quando motivadora, interessante e significativa. Ademais, a autora desconhece o que está envolvido na leitura em voz alta ao afirmar que o disléxico não entende o que lê e isso é sintoma de patologia. A ND mostra, com dados que envolvem o aprendizado da leitura (MOUTINHO, 2019), que, ao ler em voz alta, a criança que tem dificuldades concentra sua atenção e esforço no ritmo, na entonação, na tentativa de fazer uma leitura precisa. A compreensão fica em segundo plano, já que a criança ou mesmo o adulto se preocupa em possibilitar que o ouvinte compreenda o texto lido. Por isso, a ND não utiliza a leitura em voz alta antes que a criança saiba ler com uma certa fluência de modo que compreenda o que lê, ou seja, quando não há mais episódios de silabação na leitura, que se torna morosa e que dificulta compreender o que se lê. O que é inaceitável para um estudioso da linguagem é a leitura silabada e lenta aparecer como sintoma de patologia e não como parte do processo de aprendizagem. Já no terceiro

ano, “o grupo lê com fluência pequenos textos e começa o desafio da ortografização da escrita. O aluno potencialmente disléxico ainda se embaralha com a diferença do /O/ e do /A/ e com o mistério do /p,q,d,b/” (ALTREIDER, 2015, p. 231).

Por fim, a autora afirma que, no quarto ano, as crianças adotam estratégias de compensação, como colar dos colegas, se atentar mais à expressão fisionômica do professor e o “balbuciar em voz baixa enquanto escreve” (ALTREIDER, 2015, p. 231). A experiência dos pesquisadores da ND com crianças em processo de alfabetização mostra que as crianças se apoiam na fala para escrever desde o início, não podendo este fato ser uma estratégia de compensação usada apenas no quarto ano, quando a criança já tem 10 anos. Ademais, apontamos a inadequação do emprego do termo *balbuciar* para escrever. O balbucio é sonorização feita pelos bebês e é analisado por Heller-Roazen (2010) como uma das questões-chave para o desenvolvimento da fala e para a consolidação das impressões proprioceptivas (LURIA, 1991). Conforme aponta Cagliari (1989), a criança *sussurra* para escrever, o que, inclusive, faz com que em muitos casos a criança ensurdeça muitas consoantes (e acabe escrevendo *pola* por *bola*, *cato* por *gato*, etc.), o que gera o que se chama de *trocas de letras*⁸. Segundo Altreider, o diagnóstico deve ser feito somente no 3º ano do Ensino Fundamental, já que muitas dificuldades acabam sendo solucionadas no percurso escolar e no 3º ano é possível identificar melhor as crianças que persistem com problemas. A persistência das dificuldades é, portanto, o fator chave para o diagnóstico.

A autora não tece nenhuma problematização sobre a prática pedagógica ou outras questões afetivas, sociais e culturais, e como elas podem contribuir para que as dificuldades persistam. Sobre a consolidação do diagnóstico, a autora afirma a necessidade de uma equipe multidisciplinar, e ressalta o papel dos professores através dos relatórios escolares e dos pais, que fornecerão as informações sobre prováveis questões genéticas que permitirão facilitar a identificação de algum transtorno da criança, bem como informações sobre a observação da criança no contexto domiciliar. Na perspectiva da autora, a família é elemento de investigação pela herança genética e pelo que pode dizer dos filhos. A vida dos pais, a relação deles com a escolarização, com a leitura e com a escrita não são consideradas como um modelo que a criança reproduz, como ressalta a ND. Apresentamos, a seguir, um trecho do capítulo que diz muito sobre a concepção de linguagem que embasa a perspectiva da autora.

8 A ND problematiza o termo “troca de letras” como sintoma de dislexia ou de outro transtorno que afeta a leitura e a escrita: o termo *troca* remete a um processo irrefletido, no qual a criança escolheria aleatoriamente qualquer letra para escrever. A análise dos dados da ND mostra que as chamadas trocas são hipóteses de representação gráfica construídas ora com fundamentação na fala da criança, ora com fundamentação nos conhecimentos que ela tem sobre a ortografia. Abaurre (2001) critica essa nomenclatura sobretudo porque no processo de alfabetização podem ser identificados fones surdos com traços de sonoridade e vice-versa, instabilidade levada a cabo pela presença da fala na escrita, conforme argumentam Coudry e Freire (2017).

O entendimento das vogais passa a assumir grande importância nesse processo de observação de indícios dislexiformes. “O” e “A” costumam trazer muitos conflitos de memória fonológica; “O” e “U” apresentam-se como “inimigos mortais”. A criança não consegue realmente perceber a diferença. O que para os não disléxicos é simples e óbvio para o disléxico é complexo e sem sentido. Ademais, convenhamos: nossa linguagem oral piora significativamente essa discriminação. O mesmo acontece com o “E” e o “I”. Sons homófonos, como D/T, P/B, G/J trazem consigo necessidades de ampliar habilidades de memória fonológica, discriminação visual e discriminação auditiva. Não bastasse a língua oral repleta de vícios, a aprendizagem da comunicação gráfica costuma passar por letra de imprensa maiúscula (letra bastão), letra *script* e cursiva. Quando o disléxico é apresentado à letra *script*, entra em colapso: as dificuldades na percepção e orientação espacial impedem o entendimento da diferença entre: “p”, “q”, “d”, “b”. (ALTREIDER, 2015, p. 237).

Analisando este trecho, assumimos que a autora esteja tratando de hipóteses como *sapu* por *sapo* e *peixi* por *peixe*, comum na escrita inicial e representativas do alteamento dessas vogais em final de palavra na maioria das variedades do português brasileiro. Não é possível compreender, porém, de quais conflitos a autora trata quando menciona trocas entre “O” e “A”. Ressaltamos, ainda, que as diferenças entre essas vogais em final de palavra não são simples e óbvias: todas as crianças, não apenas os que demonstram mais dificuldades, em algum momento do processo de alfabetização não escapam a esta hipótese porque se apoiam na fala para escrever. A intervenção do professor é crucial, de forma que explicita as diferenças entre a escrita e a oralidade e chame a atenção para o fato de que não escrevemos como falamos, e que leva tempo, exposição à língua escrita, escrita e reescrita para que essas diferenças sejam automatizadas. Para a ND, essas ocorrências não evidenciam um problema de memória fonológica associado à Dislexia, mas um fenômeno comum a todas as crianças em fase de alfabetização, e cuja persistência pode depender das práticas pedagógicas, da qualidade da relação que a criança tem na escola e fora dela com a língua escrita e do valor social que ela atribui à aprendizagem.

Queremos chamar a atenção para o erro conceitual e o desconhecimento de questões básicas de linguística que a autora demonstra ao dizer que D/T e P/B são “sons homófonos”, além do erro de representação fonética. Tanto [d] quanto [t] são oclusivas alveolares que se distinguem justamente pelo traço de sonoridade, enquanto [p] e [b] são oclusivas bilabiais que se distinguem pelo mesmo fator. Consideramos grave também a afirmação de que a criança não percebe a diferença entre esses pares pelas dificuldades de percepção e orientação espacial associadas à Dislexia, já que o que as diferencia é justamente o traço de sonoridade, que nada tem a ver com orientação espacial. Vemos que o conceito de linguagem, para a autora, se restringe à *comunicação gráfica*, e que questões primordiais para entender a alfabetização, como as variedades linguísticas, são, nesta perspectiva, *vícios de linguagem*. Pode-se ainda destacar termos usados pela autora

de maneira inadequada e irresponsável, como dizer que as vogais são *inimigas mortais* dos disléxicos, e que as crianças entram em *colapso* diante de algumas consoantes.

Por fim⁹, a autora apresenta um estudo de caso que interessa muito à ND, pois há a anamnese, o histórico escolar e dados de escrita da criança. A criança avaliada é uma menina de 8 anos e nove meses cuja família buscou avaliação neurológica por orientação escolar. A professora define a menina como alguém que tem “dificuldades de concentração, impulsividade, não segue instruções, entra em conflito com colegas e não reconhece o alfabeto” (ALTREIDER, 2015, p. 235). Não houve alterações nos resultados da tomografia computadorizada. Assim, o médico receitou apenas ansiolítico.

Na anamnese, a mãe relata que a gravidez e o parto foram normais. Ana Maria pesou 2,450 kg e mediu 47 cm. Nasceu com um rim maior e logo foi medicada. Mamou até os 3 meses e passou para mamadeira porque a mãe “não tinha paciência”. Somente aos 5 anos passou a ter peso normal. Andou com 9 meses, falou cedo e “perfeitamente”, largou fraldas (controle esfinteriano) aos 2 anos, aprendeu logo a andar de bicicleta e *skate*, prefere brincar na casa de árvore a ver televisão. Teve sono agitado até a entrada recente da medicação. Dorme com a irmã mais velha (em cama de casal) e frequentemente pede para dormir com os pais, no que não é atendida. (ALTREIDER, 2015, p. 236).

Nos relatos escolares, não há registros de problemas de adaptação até o último ano da Educação infantil, quando Ana Maria teve problemas de relacionamento com a professora. A professora queria que ela se sentasse para fazer as atividades, mas ela

9 A autora cita um estudo italiano sobre a Dislexia chamado “O *iceberg* submerso da Dislexia”, feito pela Comissão Nacional sobre Epidemiologia de Dislexia. Cabe aqui ressaltar o uso do termo epidemia de Dislexia, duramente criticado por Moysés (2001) quando utilizado para tratar de problemas que incidem sobre a aprendizagem por que são, na perspectiva clínica da autora, decorrentes de questões sociais, culturais e pedagógicas. O uso do termo localiza cada vez mais a questão da aprendizagem na esfera clínica e afasta a problematização feita pelas ciências humanas. Segundo o estudo, a hipótese inicial de que há mais crianças com Dislexia do que as já diagnosticadas na Itália foi corroborada. A aplicação de testes padronizados de leitura e escrita em escolas italianas apontou que a prevalência de Dislexia na Itália é de 3,1% e que duas dentre três crianças disléxicas entre 8 e 9 anos não tinham o transtorno identificado. A autora cita essa pesquisa para ilustrar sua hipótese sobre o Brasil: “a ciência mostra que a base neural é a mesma em diferentes línguas e mesmo assim ocorrem diferentes prevalências na comparação cruzada dessa pesquisa com o resultado de pesquisas feitas com crianças de língua inglesa” (ALTREIDER, 2015, p. 234). Mais uma vez, a autora não problematiza as diferenças significativas entre os sistemas de ensino de países diferentes, nem as condições sociais e afetivas que determinam a aprendizagem. A constatação de que há duas entre três crianças disléxicas não identificadas reforça o quanto a dislexia é subestimada no universo escolar, na opinião da autora, e não um problema de excesso de diagnósticos e equívocos na avaliação, segundo a ND.

preferia continuar brincando. De acordo com a mãe, a professora pegou implicância com ela, o que fez com que, no ano seguinte, ela regressasse e deixasse de gostar de ir à escola.

Ana Maria era dispersa, não mostrava interesse nenhum nas letras e números e tinha uma atitude de quem não se importava com a insistência da professora. Temas passaram a ser um problema. Nunca queria fazê-los, e a família montava uma logística de revezamentos para ajudá-la. No 2º ano, regrediu mais ainda. Referia não querer ir para a escola. No 3º ano, atualmente, ainda não sabe ler e não mostra interesse em escrever. Só brigando com ela. A professora atual pensa que a família protege demais a menina, que fazem tudo que ela quer, que é “mimada” demais e recomenda retirar as bonecas dela. Costuma chegar em casa e contar que chorou na escola porque a professora gritou com ela. [...] Ela é, “esperta e carismática, afetuosa, mas impulsiva, tem dificuldades de seguir instruções, não consegue concentrar-se por muito tempo, fala quando não é sua vez, exige que prestem muita atenção nela, reconhece o alfabeto, porém não atribui ainda valor sonoro a todos os signos do sistema alfabético, nas palavras da orientadora. (ALTREIDER, 2015, p. 236).

Para a escola, independente do diagnóstico de Dislexia consolidado, Ana Maria pode ser aprovada no final do ano letivo. Do ponto de vista da ND, essas informações permitem levantar hipóteses sobre os motivos pelos quais Ana Maria está barrada no aprendizado da escrita e não encontra motivação para aprender. Aparentemente, o processo de transição de Ana Maria da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi um pouco conflituoso e gerou sofrimento. Ela, que parece ser uma criança bastante ativa (prefere brincar na rua, na casinha da árvore do que ver TV), encontrou dificuldades para sentar e fazer lições. A Educação Infantil geralmente não exige esse tipo de atividades de controle do corpo e da atenção por tempo prolongado. Assim, a criança, ao chegar no Ensino Fundamental, se vê diante de outra dinâmica, em que ela não brinca mais o dia todo, não há o momento de dormir, ela circula menos pela sala de aula, passa menos tempo no parque de diversões e precisa se concentrar em novas aprendizagens.

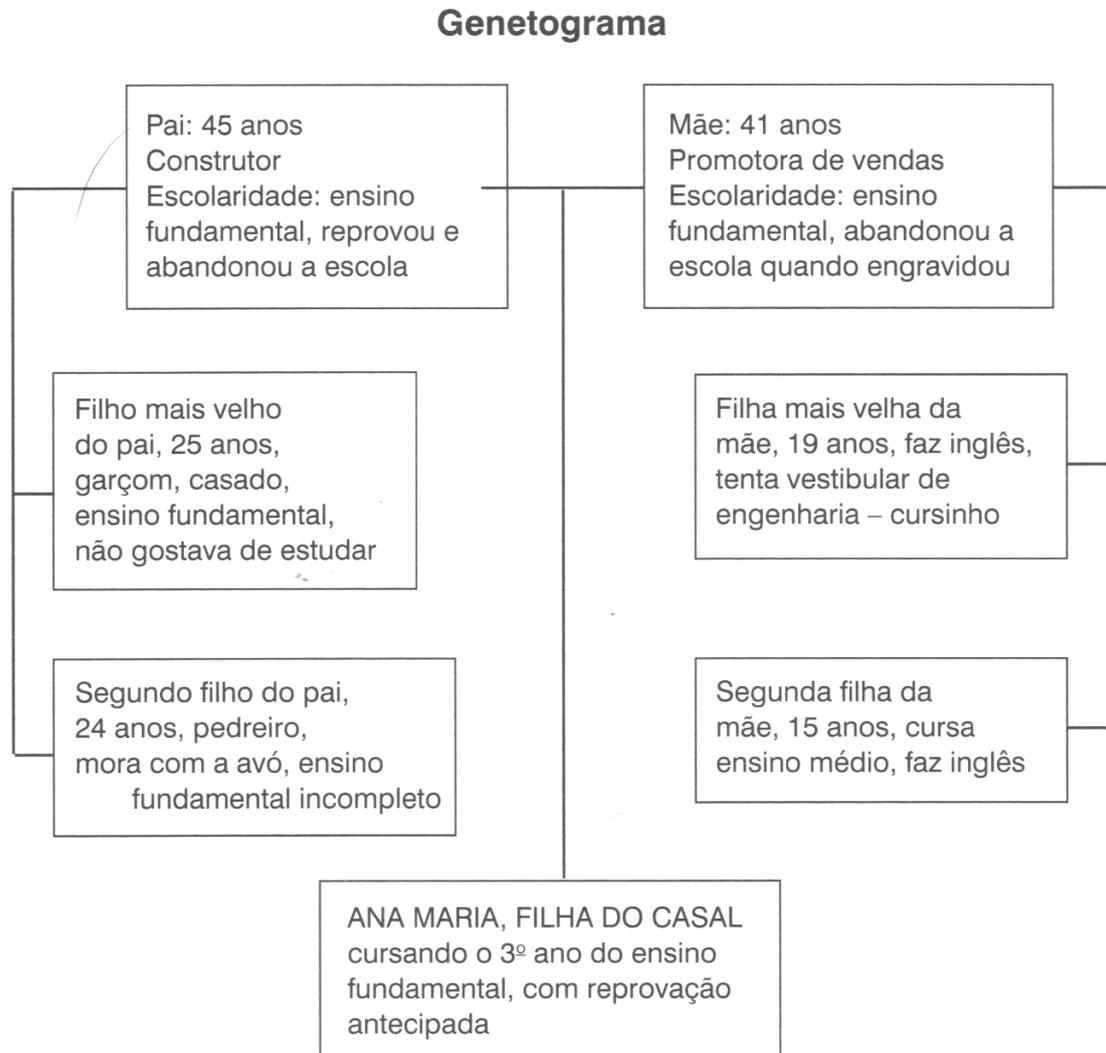
Exige-se um sistema de atenção que nem sempre está pronto para essa nova rotina escolar e, se a escola não tiver um projeto de adaptação em que a criança aos poucos se habitue a essas novas exigências, conflitos como o que ocorreu entre Ana Maria e sua professora são comuns. A professora não entende os motivos pelos quais a criança se mostra resistente, instaura-se uma relação conflituosa, tensa, de impaciência e frustração tanto por parte da criança quanto por parte da professora e, em muitos casos, como esse, a professora e a equipe escolar começam a levantar a hipótese de uma patologia que justifique esse comportamento. A criança se cansa da escola, dos adultos que estão ali, das exigências que lhe são feitas e não avança: mostra cada vez mais dificuldade em seu percurso escolar, já que as aprendizagens de certo período são base para novas aprendizagens (VYGOTSKY, 2001) e, uma vez não consolidadas, irão prejudicá-la com

relação às expectativas escolares em torno dela. O fato de que ela não dorme também não é explorado pela autora, que não associa os efeitos da falta de sono ou de uma possível ansiedade como elementos que têm efeito na aprendizagem.

Há outros questionamentos que também não são feitos: que tipo de atividade era proposta à Ana Maria? Que sentido ela atribuía à aprendizagem da leitura e da escrita? Que valor social a escolarização tem em sua casa? Seus pais leem para ela, despertando seu interesse por livros? Quais atividades predominam em seu cotidiano? Qual é o lugar dos livros na dinâmica familiar? Nenhuma dessas considerações são feitas pela autora a respeito do aprendizado de Ana Maria. Sobre a família, constam no capítulo as considerações a seguir e o genetograma aqui reproduzido:

O genetograma apresenta particular importância no estudo do caso de Ana Maria, na medida em que é possível rastrear o traço genético de possíveis portadores do transtorno de dislexia não identificados. Todos os parentes listados do lado paterno de Ana Maria, desde o pai, apresentam dificuldades de aprendizagem. O pai é um construtor de renome, que tem ganhos financeiros que garantem uma vida confortável a todos, apesar de ter bastante dificuldade para a leitura. Prefere “ver” o noticiário do que ler jornal e, segundo a mãe de Ana Maria, se orgulha de “ganhar mais” do que muito diplomado. Dois irmãos abandonaram a escola precocemente por apresentarem significativas dificuldades de aprendizagem. Um dos filhos, aos 21 anos, ainda não conseguiu concluir o ensino médio. Esse perfil traça uma linhagem que permite levantar a hipótese de que haja uma estrutura genética “disléxica” na família paterna. (ALTREIDER, 2015, p. 237).

Figura 1. Genetograma de Ana Maria



Fonte: Altreider (2015, p. 237)

A ND propõe um entendimento das informações do genetograma que difere da análise da clínica. O pai de Ana Maria trabalha como construtor sem instrução técnica. Historicamente, no Brasil, funcionários desta área trabalham desde a adolescência para ajudar a família porque estão inseridos em um contexto em que ganhar dinheiro para a sobrevivência imediata é mais importante do que estudar para ter uma posição social melhor e ganhar mais dinheiro a longo prazo, o que gera, conseqüentemente, pouco tempo para se dedicar aos estudos, dificuldades na escola e quase sempre a evasão escolar. A mãe de Ana Maria, por sua vez, abandonou a escola porque engravidou. Não há, aqui, nenhum tipo de menção ao fato de que tinha dificuldades escolares, mas não há também nenhuma problematização do fato de que as mulheres, quando engravidam

na adolescência, sofrem pressões que fazem com que deixem a escola: no caso das famílias menos favorecidas, precisam parar de estudar para trabalhar e conseguir arcar com os custos da gravidez e da criança, bem como estar disponível para cuidar dela depois do nascimento. Vemos, também, que a família provavelmente lê pouco e assiste muita televisão, o que é compreensível em um contexto de dificuldades escolares, pouca valorização da escolarização (o pai se orgulha de ganhar muito sem ter diploma) e, conseqüentemente, poucas práticas de leitura e escrita no ambiente familiar. Para a ND, esse contexto tem efeito nas percepções de Ana Maria sobre a escola, sobre o sentido de aprender a ler e a escrever, sobre suas atividades preferidas e, associados ao ambiente hostil que as novas exigências fizeram da escola, o desinteresse de Ana Maria por ler e escrever é compreensível. Entretanto, na perspectiva da autora, esses fatos corroboram a hipótese de Dislexia: a situação de Ana Maria é resultante de herança genética e não dos contextos social, cultural, afetivo e pedagógico que ela integra. Diversos testes padronizados foram aplicados à Ana Maria, mas, para esta pesquisa, iremos focar nos testes de leitura e escrita.

Leitura: lê soletrando, porém, sem preocupação de entendimento de fluência integral da palavra: Ex, ODEIO = O DE E I O; ADORO A DE O RR O, na repetição proposta: DE E ERRE O; SAPO – ESSE A PÊ O. Na proposta de leitura da frase: O QUE MAIS GOSTO É DA MINHA FAMÍLIA, decodifica de forma semelhante ao exemplo acima = O QUE U E EME A MA I ESSE JO ESSE TÊ O É DA EME I MI ELE AGÁ, A EFE, A FA EME I MI ELE I A... no entanto, em alguns grafemas como M e F, faz uma tentativa de união silábica. Obviamente que a compreensão ficou totalmente comprometida. [...] Escrita: usa letra cursiva na produção gráfica, que se resume a palavras soltas. Ao escrever SEXTA-FEIRA, escreve: SETATEIA (soletra rapidamente as mesmas sílabas até dar-se por satisfeita, termina e não relê nenhuma vez sua produção); MONSTRO = MOTO; TÊNIS = TIS; BONECA = BOECA. Escreve seu nome e o da sua cidade com fluência; solicitada a escrever DORMIR SOZINHA – referente ao fato de ter medo de dormir sozinha – escrever DUISINA. Escreve tudo muito rápido e não revê o que escreveu. (ALTREIDER, 2015, p. 238).

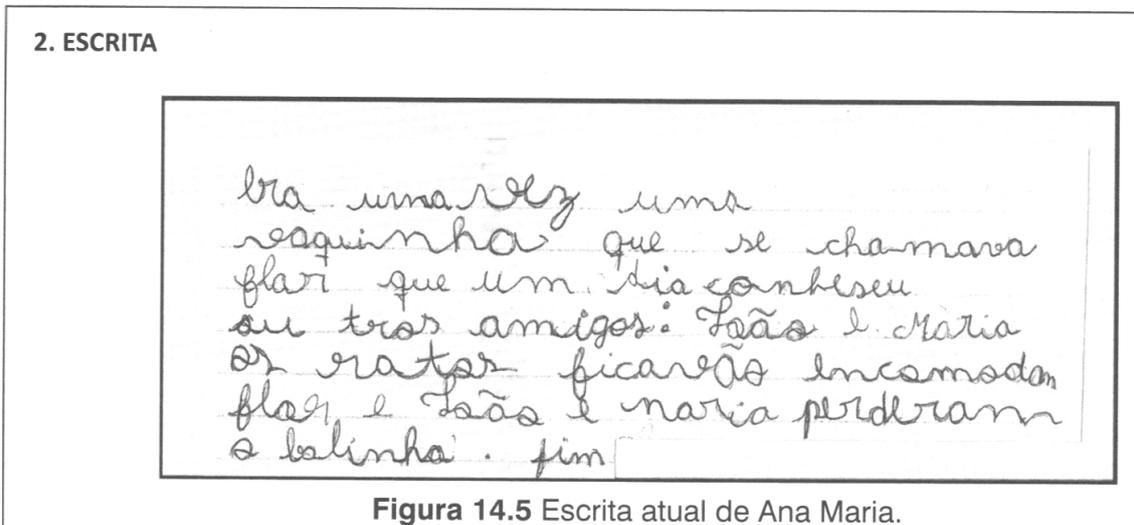
Ana Maria faz o que todas as crianças no início do processo de alfabetização fazem: ao ler, diz o nome da letra e depois junta formando sílabas. Comum a todas as crianças, esse processo necessita da mediação do adulto, que ajudará a criança a conhecer a sílaba e depois compreender a recursividade da escrita, ou seja, como ela pode escrever outras palavras a partir do seu nome, por exemplo. Ana Maria dá indícios de que está no início desse processo quando mostra que consegue ler algumas sílabas. Quanto à escrita, vemos que ela está às voltas com a sílaba complexa, como todas em fase inicial de alfabetização, além de apresentar uma escrita aparentemente infantilizada (evidenciada em SETATEIA e BOECA), que pode estar relacionada com o fato de que sua família também trata Ana Maria de maneira infantilizada, como denunciado pela professora que afirma que ela é mimada. Consideramos, ainda, os estudos de Amaral, Freitas, Chacon



e Rodrigues sobre a representação da sílaba na escrita inicial. Para os autores, há uma oscilação na construção de hipóteses da representação da sílaba porque as crianças ora se sustentam em informações que extraem da oralidade, ora em informações que extraem da escrita, de modo que nem sempre há prevalência de um em relação ao outro. Os autores ainda verificaram que as sílabas acentuadas concentram maior intensidade e duração que as não-acentuadas e que isso não fará com que elas sejam menos omitidas. Isso acontece porque os professores, na prática pedagógica (geralmente com ditados), tendem a separar as palavras em sílabas para as crianças: isso enfatiza a quantidade de sílabas no interior de uma palavra geralmente minimizando o contraste entre as sílabas acentuadas e não acentuadas. Isso evidencia o caráter heterogêneo da escrita, porque mostra que as crianças não partem apenas das características da fala quando escrevem, mas também os conhecimentos que ganham nas práticas pedagógicas (AMARAL *et al.*, 2011, p. 853).

A hipótese diagnóstica de Dislexia foi levantada e as indicações foram a de atendimento psicopedagógico, avaliação neuropediátrica e, se necessário, acompanhamento psicológico em caso de persistência das dificuldades. A psicopedagoga (que também é a autora do artigo aqui analisado, já que Altreider tem formação em psicopedagogia e fonoaudiologia) que acompanhou Ana Maria elaborou dois quadros comparativos sobre a evolução da leitura e da escrita, que reproduzimos adiante. Ela faz um comparativo entre os meses de abril e outubro. Com relação à escrita, Ana Maria deixou de escrever palavras isoladas que havia decorado e passou a escrever pequenos textos lógicos, demonstrando alegria ao fazê-lo. Passou a escrever bilhetes e cartas expressando afeto para a psicopedagoga. Com relação à leitura, Ana Maria deixou de soletrar e passou a silabar, lendo poucas palavras com fluência, mas, em relação ao mês de abril, apresentou crescimento na decodificação, segundo a autora, já que a compreensão do texto depende mais das ilustrações do que da leitura.

Figura 2. Análise comparativa da leitura e da escrita de Ana Maria



Fonte: Altreider (2015, p. 239)

Figura 3. Análise comparativa da leitura e da escrita de Ana Maria

1. LEITURA

TEXTO ORIGINAL

PATINANDO NO GELO
Deixando para trás o barulhinho dos chocalhos das cabras, Kika continuou subindo até chegar a uma pista de patinação. O caminho era mais íngreme, o ar mais frio. A competição estava para começar no ringue já lotado. Mas quatro concorrentes pareciam tristonhos.
– Ajude aqui, Kika! – pediram eles. – Não conseguimos encontrar nosso par, com toda essa gente no ringue. Eles usam roupas iguais às nossas.

LEITURA DE ANA MARIA

PA TI NANDO NO GE LO
Dei dei xando para trás trás o da baru barulhinho dos dos cho ca lhos das cabras, Kika contonua osbindo até até chega a uma pis ta de patins. O cami caminho era mais (o que é isso?), o ar mais fri u. A compe se esta estava para começar no ringue já lo ta do. Mais quatro con corentes concorrentes pa re ciam tristes.
– A ju de aqui, Kika! – pe di ram eles. Não com conse gui mos ne en em com trar nosso para, com toda essa gente no ranque. Eles ussam ro roupas iguais às nossas.

Observação: este texto foi retirado do livro *A montanha nevada*, de Leigh (20--), da coleção *Pedra no caminho*, da qual Ana Maria lê em cada consulta um capítulo.

Fonte: Altreider (2015, p. 238)

Como vemos, a psicopedagoga reconhece a melhora de Ana Maria e, diferente da tendência que observamos em relatórios, ressalta também o que ela já aprendeu em vez de ter como foco apenas o que ela não faz ainda, o déficit. O relatório nos faria supor que, diante da melhora em tão pouco tempo, do fato de Ana Maria estar menos resistente à escola, de ter significativas melhoras na leitura, a psicopedagoga consideraria que ela era uma criança que tinha dificuldades e que está conseguindo superá-las. Entretanto,

ela continua afirmando que há significativas evidências de que Ana Maria tem Dislexia, desconsiderando a melhora apresentada e tomando como base apenas as dificuldades iniciais que a criança demonstrava:

Ana Maria é uma menina de 9 anos e 4 meses que apresenta significativas dificuldades que envolvem o processo de aprendizagem, particularmente na leitura. Há significativas evidências que fazem supor que se trata de um caso de dislexia. Está em atendimento psicopedagógico semanal há seis meses e apresenta melhora significativa. As evidências apontavam para uma ruptura na relação aluno-escola. Essa relação ainda não está restaurada, mas apresenta melhoras na medida em que a menina está apresentando menor sofrimento e cumpre com maior desenvoltura as suas tarefas. A preocupação familiar com a aprendizagem de Ana Maria é total. A articulação na busca de diagnóstico e terapia de forma estruturada, objetiva e científica, é parcial. A ausência de diagnóstico formal impede ações mais efetivas em relação à escola. [...]. Perceber que com todo conhecimento disponível nas mais diferentes mídias e, mesmo assim, não evoluirmos de forma consistente no enfrentamento de oferecer recursos aos portadores de dislexia é desalentador. A maioria dos casos continua não identificada. Os identificados dependem de um conjunto de boas vontades e não de um padrão de atendimento, mesmo que isso seja um direito adquirido. (ALTREIDER, 2015, p. 243-244).

A autora milita pela consolidação do diagnóstico o mais breve possível, para que Ana Maria receba atendimento específico na escola – o que a tornará uma criança *café com leite* (COUDRY, 2010) naquele ambiente onde um laudo justifica atividades que exigem menos dela e dela tudo toleram. A análise deste caso e da teoria que embasa o capítulo escrito por Altreider em contraposição à análise deste artigo nos mostra a *interincompreensão* (MAINGUENEAU, 2005) entre o entendimento clínico e o entendimento da ND sobre o que se considera dislexia. Partindo de nossas concepções de sujeito, cérebro, língua e linguagem – radicalmente opostos às concepções clínicas tradicionais –, nossa análise aponta que Ana Maria não está aprendendo *apesar* do suposto transtorno e das dificuldades que apresenta, mas sim porque o acompanhamento ao qual é submetida está ajudando-a a *superar* suas dificuldades. Ela não tem dificuldades porque nasceu com questões biológicas, mas porque seu contexto histórico, social e pedagógico é gerador de suas questões escolares. Para a ND, os dados de escrita de Ana Maria não evidenciam sintomas, mas sim processo de aprendizagem em curso. O fato de que este é o livro mais vendido sobre neurociência relacionada à aprendizagem nos fornece indícios de que o tipo de discurso com o qual os professores têm contato nesta nova tendência de formação continuada é patologizante e contribui para a formação ou manutenção do olhar clínico (HORA, 2001) do professor. Alertamos, aqui, para o fato de que essa tendência está cada vez mais forte não apenas no mercado editorial, mas começa a ser

defendida também pelas diretrizes nacionais e internacionais¹⁰, embasando as políticas públicas de formação de professores e as decisões do governo sobre o fracasso escolar.

Discussão

O alerta que a ND faz a respeito desta nova tendência se alinha à crítica feita por Stanislas Morel sobre o domínio das neurociências no debate sobre educação. Em entrevista ao jornal *Libération* (MOREL; CARIO, 2018), o sociólogo francês, especialista em medicalização do fracasso escolar na França, ressalta que o fenômeno das neurociências não é tão recente assim no debate educacional, já que sempre esteve presente com outras nomenclaturas. Entretanto, a partir de 2010, a terminologia *neurociência* ganhou força por conta do avanço das técnicas de exploração do cérebro e de exames que supostamente avaliam áreas envolvidas na aprendizagem. Na perspectiva do autor, algumas linhas de pesquisa das neurociências aplicadas à Educação receberam diversas críticas que as acusaram de privilegiar o determinismo biológico. Diante disso, buscaram explorar melhor o papel da plasticidade cerebral na aprendizagem e a capacidade do cérebro de se modificar pelas interações sociais. Nesse movimento, a área passou a adotar um discurso integrativo que leva em conta o que chamam de fatores biopsicossociais e que determinam a aprendizagem. Entretanto, as neurociências, ao invés de coordenar as diferentes abordagens que articulou para tratar da aprendizagem, estabeleceu entre elas uma hierarquia na qual as ciências biológicas estão em primeiro lugar. As neurociências aplicadas à educação relativizam os questionamentos ontológicos sobre o fracasso escolar para privilegiar um pragmatismo biológico que traz respostas mais práticas e simples para explicar as dificuldades e soluções, como a repetição dos exercícios, a correção sistemática dos erros, as maneiras de se memorizar mais rápido a partir de estudos sobre o cérebro e até mesmo como melhorar a autoestima dos alunos com estratégias de repetição de autoafirmações e de frases de otimismo. Assim, o que explica a atratividade à neurociência é que muitos hoje acreditam que ela é uma disciplina de vanguarda, capaz de fornecer soluções para problemas escolares e sociais.

10 Dois exemplos dessa tendência são os casos da França e do Brasil. Na França, no início de 2018, o ministro da educação nomeou Stanislas Dahene para a presidência do Conselho Científico da Educação Nacional. Dahene é psicólogo da abordagem cognitiva e principal representante da abordagem que relaciona neurociência à educação na França. Já no Brasil, o decreto de 11 de abril de 2019 do presidente Jair Bolsonaro que versa sobre a nova política nacional de alfabetização determina que, a partir de sua posse, o Ministério da Educação deverá tomar a “fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas” e determina, com base em estudos internacionais provenientes das neurociências/ciências cognitivas, que o método de alfabetização a ser adotado no Brasil deve ser o fônico. Ademais, o presidente escolheu Carlos Nadalim para o cargo de secretário de alfabetização, um dos principais defensores do uso do método fônico no Brasil.

Para Morel, construir uma crítica à abordagem da neuroeducação não é simples. O discurso dos neurocientistas envolve e enfatiza o rigor e a avaliação “objetiva” dos resultados dos experimentos e das atividades escolares e se alinha aos direcionamentos das políticas públicas. As conclusões da neurociência tomam como base resultados de avaliações nacionais e seus indicadores de desempenho – e apontam soluções para a melhoria dos índices –, o que agrada aos órgãos públicos. Além disso, os neurocientistas geralmente têm atitudes muito ofensivas em relação a disciplinas concorrentes (como as Ciências Sociais, que, como aponta Morel, para muitos pesquisadores, não teriam legitimidade para abordar as dificuldades escolares) ou certas profissões (como professores, criticadas do ponto de vista de suas práticas, que também não são validadas justamente por não partirem ainda da abordagem neurocientífica). Entretanto, Morel alerta que em outros contextos os neurocientistas adotam posturas ecumênicas e cautelosas, com as quais exibem uma abertura multidisciplinar e apelam para as competências de cada um. Por causa dessa ambivalência no discurso, a crítica da neurociência é difícil, assim como a construção de uma troca científica de longo prazo, que exigiria uma boa compreensão das posições de cada um.

Assim, as neurociências são um mecanismo de confirmação de soluções ou métodos pré-existentes: não há, de fato, muitas novidades. Como exemplo, ele cita o fato de que o novo secretário francês apontou que o método fônico deve ser o privilegiado em sala de aula pela eficácia comprovada e pela rapidez que ele promete na aprendizagem. Segundo Morel, isso não é novidade para os professores, que conhecem esse método e já o aplicam em vários contextos. O que é novo é a maneira de administrar a prova da eficácia das práticas pedagógicas. E é a partir do efeito de alavanca criado por essa forte legitimidade científica que os neurocientistas puderam validar de recomendações que eles mesmos admitem não serem particularmente revolucionárias. Para a ND, há controvérsias a serem consideradas em relação ao método fônico, sobretudo a transparência entre som e sua representação escrita. Morel ressalta também o papel da família das crianças com dificuldades escolares. A neurociência forneceu-lhes diagnósticos percebidos como mais interessantes do que os que prevaleciam até então (deficiência intelectual, disfunção familiar, etc.).

Se considerarmos o que hoje chamamos de “nebulosa” de distúrbios específicos de aprendizagem, a palavra mais importante é “*específica*”: apenas um processo cognitivo é afetado, e para o resto, a criança é normal, mais inteligente do que as outras. Além da questão de sua validade científica, são, portanto, diagnósticos quase recompensadores, que fazem com que os pais se sintam menos culpados. São ainda muito lucrativos no mercado escolar: a necessidade de lidar com crianças portadoras dessas patologias, como observa Morel, gera a contratação de professores especializados em dificuldades e também ajustes pedagógicos que envolvem cursos para os professores em geral. Isso explica, em parte, que houve uma explosão desses distúrbios e o fato de que as instituições clínicas que lidam com isso estão com alta demanda. O autor conclui que as neurociências, na contemporaneidade, se colocam como ciências de vanguarda, o

que mobiliza o mercado e os pesquisadores na promoção da disciplina, bem como os consumidores que se interessam sempre em saber o que há de novo em termos de educação. Dessa forma, compreende-se o aumento da oferta de livros e cursos deste tema apontados no início deste artigo. Entretanto, com Morel, a ND alerta para o fato de que a onda das neurociências – a chamada neuroeducação e a obsessão que essas disciplinas têm pelo desempenho escolar, pelos resultados de avaliações padronizadas de larga escala – não são apenas um dispositivo de patologização (COUDRY 2007, 2009; AGAMBEN 2009), mas também um dispositivo de despolitização do debate sobre a educação.

Conclusão

Deslocando o foco do debate para o cérebro, o sujeito biológico, os resultados das provas, o que envolve a codificação e a decodificação (já que, para essas ciências, essas palavras são sinônimos de aprendizagem) e os supostos transtornos, as neurociências apagam as desigualdades sociais, a precarização das escolas, a formação pedagógica do professor (para defender sua formação na neurociência do aprender) e o sujeito histórico, social, cultural e psíquico que mantém uma relação singular com a linguagem – como Ana Maria, cuja história é *ressignificada* neste artigo pela análise da ND. Silenciar esse debate com a imposição de uma teorização e prática meramente organicistas, como a Neuroeducação, exime governo, escolas, professores e família da responsabilidade pelo aprendizado da criança. Na contemporaneidade, a neurociência, com sua suposta efetividade comprovada em pesquisas internacionais e a multidisciplinaridade que aparentemente a constitui, parece blindar-se das críticas provenientes das ciências humanas, das ciências da linguagem e da pedagogia. A ND aponta, assim, para a necessidade de que as ciências humanas e sobretudo a Linguística reivindiquem seu protagonismo na pesquisa e na análise das dificuldades de leitura e escrita e problematize constantemente o excesso de diagnósticos advindo do fato de que a medicina cada vez mais ocupa um lugar que não lhe pertence na educação, patologizando, com o chamado discurso neurocientífico, as dificuldades escolares comuns no processo de aprendizagem de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BORDIN, S. *Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

ALTREIDER, A. Dislexia: varlendo contra o vento. *In*: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. de S. (org.). *Neurologia e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

AMARAL, A.; FREITAS, M. C. C. de; CHACON, L.; RODRIGUES, L. L. Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. *Rev. CEFAC*, v. 13, n. 5, p. 846-855, set./out. 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CONRAD, P. Medicalization and social control. *Annu. Rev. Sociol.*, n. 18, 1992.

COUDRY, M. Diálogo com a Neurolinguística para a formação de professores. *In*: SERRANI, S. *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo: Horizonte, 2010.

COUDRY, M. Despatologizar é preciso. *In*: II SIMELP: Panorâmica de Linguística, Literatura e Cultura. *Anais do evento*. Évora: Universidade de Évora, v. 1, 2009.

COUDRY, M. Patologia estabelecida e vivências com o escrito. ENAL. *Anais do 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: PUCRS, 2007.

COUDRY, M.; FREIRE, F. Fala e Leitura uma (re)entrada para a escrita. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Homenagem a Maria Bernadete Marques Abaurre, Campinas, v. 59.3, p. 565-579, set./dez. 2017.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 22, 1992.

FREUD, S. *La afasia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

HELLER-ROAZEN, D. *Ecolalias*. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.

HORA, D. M. *O olho clínico do professor*. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2011.

LURIA, A. R. *El cérebro en acción*. Barcelona: Fontanela, 1979.

LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, S.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

LURIA, A. *Curso de psicologia geral*. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MAINGUENAU, D. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MOREL, S.; CARIO, E.; "Interview. Stanislas Morel: «Les neurosciences illustrent la dépolitisation actuelle de la question scolaire»». *Libération* (online), 19 de janeiro de 2018. Disponível em: https://www.liberation.fr/debats/2018/01/19/stanislas-morel-les-neurosciences-illustrent-la-depolitisation-actuelle-de-la-question-scolaire_1623801. Acesso em: 14 jun. 2019.

MOUTINHO, I. *Contribuições da Neurolinguística Discursiva para a formação de professores*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MOYSÉS, M. A. *A Institucionalização Invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado de letras; São Paulo 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho regional de Psicologia de São Paulo (org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

MÜLLER, L. *Patologização e fracasso escolar: desnaturalizando respostas*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

RIGHI-GOMES, M. *Reflexões sobre práticas docentes à luz da Neurolinguística Discursiva*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SIGNOR, R.; SANTANA, A. *TDAH e medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do déficit de atenção /Hiperatividade*. São Paulo: Plexus, 2016.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O /r/ retroflexo no Português caipira como resultado de “interferência” da Língua Geral de São Paulo – uma homenagem à obra de Amadeu Amaral

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.3024>

Marcia Santos Duarte de Oliveira¹
Maria de Lurdes Zanoli²

Resumo

No ano do centenário da obra de Amadeu Amaral sobre o Português caipira, neste trabalho revisitamos um conjunto de propostas acerca do /r/ retroflexo, conhecido como “r-caipira”, a fim de, por meio de uma convergência de hipóteses, apresentarmos a proposta de que o /r/ retroflexo falado no interior de São Paulo aponta para uma possível “interferência” da Língua Geral de São Paulo nessa variedade de Português.

Palavras-chave: /r/ retroflexo; Português caipira; interferência; Língua Geral de São Paulo.

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; marcia.oliveira@usp.br; <https://orcid.org/0000-0002-4495-9489>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; maluzanoli@yahoo.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-0743-0404>

The retroflex /r/ in the countrified Brazilian Portuguese as a result of “interference” from the General Language of São Paulo – a tribute to the work of Amadeu Amaral

Abstract

In the centenary year of Amadeu Amaral’s study on countrified Portuguese, in this work, we revisited a set of proposals about the retroflex /r/, known as “r-caipira”, to propose, through a convergence of hypotheses, that the retroflex /r/ spoken in the countryside of São Paulo points to the possible “interference” of the “Língua Geral de São Paulo” in this variety of Portuguese.

Keywords: retroflex /r/; countrified Portuguese; interference General Language of São Paulo.

Palavras iniciais

Este estudo foi pensado e escrito em homenagem ao ilustre Amadeu Amaral no ano do centenário de sua obra: *O dialeto caipira* (AMARAL, 2019 [1920]). Iniciamos o texto, apresentando o /r/ retroflexo caipira e descrevendo o fenômeno. A seguir, apontamos as análises sobre o /r/retroflexo por meio do que chamamos de: hipóteses “alfa, beta e gama”. A hipótese “gama” – que discorre sobre a interferência de línguas africanas e de língua indígenas, via Língua Geral, no fenômeno do /r/ retroflexo – nos levou à realização de uma resenha sobre a Língua Geral (LG); após cada tópico resenhado, inserimos nosso ponto de vista sobre a LG por meio de notas numeradas. Assim, através de uma convergência de hipóteses, apresentamos a proposta de que o /r/ retroflexo falado no Português do interior de São Paulo aponta para uma possível “interferência” da Língua Geral de São Paulo nessa variedade de Português.

O /r/ retroflexo e o Português caipira

Os róticos representam uma classe fonológica que “engloba sons com uma grande variedade de modos e locais de articulação” (LINDAU, 1980, p. 27, tradução nossa³); o /r/ retroflexo é um desses sons. A variante retroflexa do /r/ conhecida como “r-caipira” é comumente atestada no Sul do Brasil (no Paraná), em São Paulo (especialmente no interior), no sul de Minas Gerais, no Mato Grosso do Sul, em Mato Grosso, em Rondônia e em Goiás. Pode também, ainda que de forma esporádica, aparecer na Bahia, em Sergipe, na Paraíba, no Ceará e no Maranhão (NOLL, 2012, p. 343-344). Amadeu Amaral (2019

3 No original: “This phonological class encompasses sounds with a wide variety of manners and places of articulation”.

[1920]) apresentou o /r/ retroflexo como uma das características do dialeto caipira⁴. Abaixo, citamos a produção do /r/ retroflexo segundo Amadeu Amaral (op. cit.):

Na sua prolação, em vez de projetar a ponta contra a arcada dentária superior, movimento este que produz a modalidade portuguesa, a língua leva os bordos laterais mais ou menos até os pequenos molares da arcada superior e vira a extremidade para cima, sem tocá-la na abóbada palatal. Não há quase nenhuma vibração tremulante. (AMARAL, 2019 [1920], p. 12).

Estudos sobre o “r-caipira” são bastante atestados⁵; Noll (2012, p. 244) afirma que, devido às migrações das populações do interior paulista para os centros urbanos, o “r-caipira” começou a ser observado também na cidade de São Paulo. Possivelmente, esse rótico também deva ter sido levado a outras áreas do país por fatores migratórios.

As análises sobre o /r/ retroflexo que se apreendem em três hipóteses

Nesta subseção, apresentamos as hipóteses sobre o /r/ retroflexo atestadas na literatura especializada. Identificamos essas propostas pelo nome de letras gregas a fim de evitarmos a interpretação de serem lidas por ordem de importância ou ainda por “temporalidade” caso optássemos por numerá-las. Assim, as denominamos de hipóteses “alfa”, “beta” e “gama”.

- *Hipótese ‘alfa’*: a interferência de línguas indígenas no fenômeno do /r/ retroflexo

Inseridas na “hipótese alfa”, três propostas são apreendidas, ligando o /r/ retroflexo à interferência de línguas indígenas:

- (i) o “Tupi original” não tinha, entre outros, o fonema /l/, fazendo com que os indígenas, ao adotarem o Português, passassem a representar o fonema /l/ por /r/ (nesse caso, um rótico) – Robl (1985, p. 161).
- (ii) Freitas (1936, p. 61) aponta para a inexistência de /l/ em “Tupi-Guarani”:

4 O “falar caipira”, segundo Amaral (2019 [1920], p. 5), teria dominado até fins do século XIX na área sob enfoque, atingindo a grande maioria da população e, inclusive, a minoria culta.

5 Ver, entre outros, Cunha (1968, p. 83); Rodrigues (1974, p. 162); Mello (1975 [1946], p. 106); Robl (1985, p. 167); Head (1987, p. 5-39); Guiotti (2002); Leite (2004); Carvalho (2006), Brandão (2007, p. 265-283); Leite (2012); Noll (2012, p. 343-344); Santiago-Almeida (2013, p. 24-25); Carreão (2017).

Da inexistência [sic.] da consoante / no linguajar tupi-guarani, é que adveiu [sic.] o vício [sic.] de locução, entre os velhos paulistas, vício [sic.] [...] que os obrigava a pronunciar *muié, fio*, por mulher, filho; *porvora, parma*, por polvora, palma, etc. (FREITAS, 1936, p. 62).

- (iii) Ferreira Netto (Manuscrito) propõe que a origem do “r-caipira” esteja ligada a línguas do grupo Macro-Jê na região paulista. Segundo o autor (op. cit.):

A presença de línguas macro-jê nesse contexto cria novas possibilidades de interpretação de fatos linguísticos do português paulista, como a ocorrência da articulação áptico-pré-palatal, conhecida como “r-caipira” ou retroflexa. Trata-se de um fato linguístico próprio de línguas do tronco macro-jê, mas não da família linguística tupi-guarani. (FERREIRA NETO, Manuscrito).

- *Hipótese ‘beta’*: o fenômeno do /r/ retroflexo como continuidade de um ‘traço’ do Português antigo (“deriva secular”)

A “hipótese beta” está atrelada à conhecida proposta chamada de “deriva secular” que objetiva explicar que o Português falado no Brasil é uma continuação de fenômenos do Português arcaico com pequenas alterações – ver Naro e Scherre (2007, p. 13).

Santiago-Almeida (2013, p. 26), citando Huber (1933, p. 143), corrobora a proposta de que a passagem de /l/ a /R/ no grupo formado por consoantes + /l/ é característica do português antigo. Santiago-Almeida (op. cit.) cita ainda Penha (1970, p. 33) que afirma que a passagem de /l/ a /R/ é um processo bastante frequente em falares interioranos do Brasil e se relaciona ao português antigo. Em vários trechos de Robl (1985), menciona-se a hipótese da “deriva secular”. No entanto, o autor (op. cit.) deixa claro que o contato com as línguas indígenas e africanas no português popular do Brasil tenha acelerado o processo de deriva relacionado à passagem de /l/ a /R/.

- *Hipótese ‘gama’*: a interferência de línguas africanas e de línguas indígenas, via Língua Geral, no fenômeno do /r/ retroflexo

A “hipótese gama” se relaciona à proposta de Robl (1985, p. 167-168): o autor (op. cit.) aponta para “o sistemático rotacismo que se verifica no brasileiro” – Brasileiro é o nome dado à Língua Geral (LG) por Edelweiss (1969, p. 109-111) e corroborado por Robl (op. cit.). Assim, o rotacismo atestado na LG é resultado da “ação aloglótica de índios tupis e guaranis e dos escravos bantos e sudaneses que consolidaram, no Brasileiro, um sistemático rotacismo” – Robl (1985, p. 168, o sublinhado é nosso)⁶.

6 Para Robl (1985, p. 168), o aparecimento do /r/ retroflexo é uma “imperfeita substituição do /l/ velar pelo /r/, vibrante “fraco”, permanecendo, contudo, um compromisso entre ambos”.

A seguir, em sequência à “hipótese gama” – em que se propõe que a interferência de línguas indígenas e africanas no fenômeno do /r/ retroflexo do Português caipira não tenha se dado de forma direta, mas por meio de traços dessas línguas na formação da Língua Geral –, apresentamos uma breve resenha sobre a LG, seguida de nosso ponto de vista sobre a LG adotado no trabalho.

Breve resenha de subtemas ligados à Língua Geral no Brasil com notas sobre o nosso ponto de vista acerca desta língua⁷

Nesta seção, apresentamos uma breve resenha sobre a Língua Geral (LG) no Brasil⁸, evidenciando a LG de São Paulo (LG-SP), no intuito de que, ao apontarmos as principais abordagens que envolvem a LG, possamos deixar clara a posição que adotamos neste trabalho que é a de considerarmos a LG-SP a língua de ancestralidade dos falantes do Português caipira. Assim, após cada tópico resenhado, inserimos nosso ponto de vista por meio de notas numeradas.

A hipótese de três LG no Brasil

São três as Línguas Gerais (LG) no Brasil citadas na literatura especializada: (i) a LG-SP – ver Rodrigues (1986, p. 102), Rodrigues (1996, p. 7), Holanda (2018, p. 146-158); (ii) a LG amazônica ou Nheengatu – ver Rodrigues (1986, p. 102), Da Cruz (2011, p. 3);⁹ (iii) a LG do sul da Bahia – ver Lobo, Machado Filho, Mattos e Silva (2006); Argolo, (2016, p. 20).

Nota 1: Seguindo algumas propostas, corroboramos a ideia de que a LG “pode ter sido uma língua criada no Brasil antes mesmo da chegada do colonizador português.” (OLIVEIRA; ZANOLI; MÓDOLO, 2019, p. 329). Pesquisadores deram à LG diferentes nomes que podem apontar para variedades em locais e tempos distintos no Brasil, além das três línguas apontadas acima. Assim, citamos alguns nomes referentes à LG apontados em trabalhos diversos: (i) “Tupinambá” (MÉTRAUX, 1948, p. 95); (ii) “Nheengatu” (falado em São Paulo) que teria como sinônimos: “Tupi”, “Guarani”, “Abanheenga” (FREITAS, 1936, p. 51); (iii) “Brasiliano” (EDEWEISS (1969, p. 109-111).

7 Baseamo-nos, quanto a subtemas ligados à temática LG, em Oliveira, Zanoli e Módolo (2019, p. 313-318).

8 É importante dizer que o conceito de LG se estende também para fora do território brasileiro. Rodrigues (1996, p. 9) apresenta a LG falada no Paraguai (“guarani crioulo”); em Navarro (2012, p. 245), abordam-se as LG faladas na Venezuela e Colômbia. No entanto, essas LG não são resenhadas neste trabalho.

9 Para uma história da LG amazônica, ver Bessa Freire (2011).

A hipótese mameluca

Rodrigues (1986, p. 6) afirma que a Língua Geral de São Paulo, o Guarani Crioulo e a Língua Geral Amazônica são produtos de “miscigenação em grande escala de homens europeus com mulheres indígenas”¹⁰. À miscigenação das “raças” ameríndia e portuguesa apontadas em vários trabalhos e que originou a sociedade falante de LG, chama-se de “hipótese mameluca”¹¹ – ver também Oliveira, Zanoli e Módolo (2019, p. 315-316).

Nota 2: Seguindo Oliveira, Zanoli e Módolo (2019, p. 321-324), corroboramos o multilinguismo na área de São Paulo no século XVIII, que, além do Português, “nutria-se” de distintas línguas pertencentes a duas macros ancestralidades: a ameríndia e a africana. Logo, os falantes da LG-SP não seriam parte de uma sociedade mameluca, mas parte de uma sociedade miscigenada que incluía também o elemento negro escravizado – ver, em Oliveira, Zanoli e Módolo (2019, p. 233-234), documento que atesta essa miscigenação na área de São Paulo.

A hipótese da LG ligada à Linguística Histórico-Comparativa

Segundo Oliveira, Zanoli e Módolo (2019, p. 314), “a posição advogada pela maioria dos linguistas com relação à LG é a de inserir esta língua na ‘teoria da árvore genealógica’ (*Stammbaumtheorie*)”. Em Dietrich (2010, p. 25), a LG – que o autor (op. cit.) se refere como Nheengatu – pertence ao *Ramo III: Costa brasileira da Família Tupi-Guarani*. Para Da Cruz (2011, p. 3), a LG – que a autora (op. cit.) também se refere como Nheengatu – é parte do *Ramo III: Tupinambá da Família Tupi-Guarani*¹².

Nota 3: neste trabalho, seguimos na direção de Freitas (1936, p. 51) e de Oliveira, Zanoli e Módolo (2019, p. 324-329) e corroboramos a hipótese de que a LG-SP seja uma língua de contato do tipo “crioula” e não uma língua indígena inserida na “teoria da árvore genealógica”; veja a hipótese a seguir.

10 Holanda (2018 [1944], p. 153) aborda sobre a “mistura assídua de duas raças e duas culturas” na área de São Paulo. Robl (1985), ao mencionar sobre a Língua Geral, cita o que chama de “primeiro momento” dessa língua que, para o autor (op. cit.), é o “tupi original ou brasílico” que sofre a ação do Português. “Nessa fase, em que é escasso o elemento branco e em que predomina o aborígine, dá-se o primeiro contacto inter-racial, que engendra o “mameluco bilíngue” – Robl (1985, p. 162). Faraco (2018, p. 30) aponta que “em São Vicente/São Paulo as alianças foram duradouras, o que estimulou a miscigenação e a constituição de inúmeras entidades familiares reunindo homem português e mulher indígena.”.

11 Ver Rodrigues (1996, p. 6).

12 Freitas (1936) – um trabalho de História centrado na área de São Paulo, contendo partes lexicográficas – utiliza o termo “Tupi-Guarani” para se referir ora como uma língua (FREITAS, 1936, p. 16, 61) ora como um tronco linguístico (FREITAS, 1936, p. 29).

A hipótese da LG-SP ligada ao contato linguístico

Robl (1976) propôs que a LG do Brasil costeiro seja fruto de contatos linguísticos heterogêneos e, portanto, uma língua de intercâmbio. Robl (1976, p. 1-5), ao mencionar sobre a LG do Brasil costeiro¹³, o faz por meio de fases, apresentando três “momentos” dessa língua: (1) a fase do Tupi original ou Brasília; (2) o Brasileiro que constituía uma “simples acomodação linguística, resultante da extraordinária miscigenação entre índios e brancos, e entre tupis e jês, mercê dos aldeamentos linguisticamente heterogêneos”; (3) o Nheengatu “um dialeto tupínico de intercâmbio”. Oliveira, Zanolli e Módolo (2019, p. 239) argumentam a favor da LG como uma língua criada (do tipo “língua crioula”).

Nota 4: corroboramos a proposta da LG-SP ligada ao contato linguístico. Pensamos ser importante também mencionar que a LG-SP tenha sido o primeiro núcleo de LG no Brasil¹⁴ e que o termo “Nheengatu” seja um dos seus nomes referendados na literatura especializada, não se tratando, portanto, de um nome apenas ligado à LG amazônica – ver Freitas (1936, p. 51). No sentido de Thomason (2009, p. 41), consideramos que a LG, como uma língua crioula: (i) tenha sistema gramatical e lexical que não podem ser apontados a partir de língua aparentada nem mesmo relaciona-se a duas línguas em específico¹⁵; (ii) seja produto de um desenvolvimento histórico que pode ocorrer de diferentes maneiras e de diferentes graus; (iii) seja fruto de um contexto multilíngue em que as línguas que participam de sua formação são, em sua maioria, línguas não próximas; assim, corroboramos que não tenha sido apenas o Tupi, o Guarani e o Português os formadores da LG. Muitas etnias indígenas distintas e falando línguas distintas (chamadas de tapuias) participaram da formação da LG e ainda muitas etnias e línguas africanas distintas¹⁶.

13 Chamamos a atenção do leitor para Dietrich (2010, p. 25); o autor (op. cit.), ainda que esteja inserido em uma proposta de Linguística Histórica-Comparativa, propõe que o Nheengatu seja pertencente ao *Ramo III: Costa brasileira da Família Tupi-Guarani*. No mesmo grupo do Nheengatu, Dietrich (op. cit.) insere as línguas Cocama e Omáguia; essas línguas são tratadas por Cabral (1995) e Cabral e Rodrigues (2003) como línguas “crioulas”.

14 Essa proposta é apresentada em Oliveira e Zanolli (no prelo, seção 2.1).

15 Por essa razão, é equivocada a definição de língua crioula apresentada por Bessa Freire (2011, p. 71): “a definição de língua crioula implica a formação de uma língua mista, cujo léxico provém de uma língua dominante, mas as características sistêmicas são da língua dominada.” Essa definição de Bessa Freire (op. cit.), que relaciona as línguas Tupi e Português na formação da LG não está em concordância com os linguistas estudiosos do contato, pois tal definição liga-se a “misturas bilíngues” e não a línguas crioulas. Sobre “misturas bilíngues”, ver Bakker e Muysken (1994), Winford (2003, p. 168-207) e Thomason (2009, p. 42-49).

16 O imenso entrechoque cultural ocorrido no Brasil colonial acentuou-se com a importação de milhões de escravizados africanos, que, de acordo com Robl (1985, p. 162), já chegavam no Brasil falando um “português caçanje”; para Robl (op. cit.), tratava-se de um dialeto do Português falado em Angola. Esse é também o termo utilizado para denominar o Português “mal falado” – sobre o Português caçanje, ver Lima (2007). Logo, muitos africanos podem ter chegado ao Brasil já falando uma variedade de Português.

A hipótese da LG como língua de ancestralidade dos falantes do Português caipira

Oliveira, Zanoli e Módolo (2019, p. 317) acentuam a importância de pesquisas centradas em variedades de Português faladas no Brasil em áreas em que a Língua Geral tenha ou tem sido atestada. Os autores, citando Morales (2002, p. 61), apontam para a área em que deva ter se dado o “recuo da LG em São Paulo”; nessa área pode, então, ter se originado o falar “caipira”.

Nota 5: neste trabalho, corroboramos a proposta de Morales (2002) e de Oliveira, Zanoli e Módolo (2019) de que a LG seja a língua de ancestralidade dos falantes do Português caipira e apontamos ainda outros autores que seguem a mesma hipótese: Petrone (1995), Santiago-Almeida (2013), Holanda (2018), Oliveira e Zanoli (no prelo). Petrone (1995, p. 135) afirma que a mudança da LG de São Paulo para o Português é consequência do desmantelamento dos aldeamentos indígenas. Em Santiago-Almeida (2013, p. 25) também se corrobora a proposta de que o Português caipira tenha suas bases na Língua Geral de São Paulo. Holanda (2018, p. 156) discorre sobre o desaparecimento da LG, que, para o autor, se deu de forma lenta e não uniforme; na segunda metade do século XVIII, a mudança para a língua portuguesa ainda não tinha ocorrido em algumas áreas. Para Oliveira e Zanoli (no prelo), nessas áreas paulistanas, ocorreu um processo de “language shift”¹⁷ da LG para o Português, envolvendo um grande contingente de falantes “caboclos”.

Para uma convergência de hipóteses a fim de corroborarmos o /r/ retroflexo do Português caipira como resultado de possível “interferência” da Língua Geral de São Paulo

A proposta que desenvolvemos sobre o /r/ retroflexo do Português caipira segue em direção a uma convergência das hipóteses apresentadas anteriormente. Como visto, o /r/ retroflexo atestado no Português caipira tem sido analisado como resultado da interferência de várias e distintas línguas apresentadas por meio das hipóteses “alfa”, “beta” e “gama”: (i) línguas indígenas, (ii) línguas africanas e o (iii) Português antigo. Na hipótese ‘gama’, é proposto que a interferência de línguas indígenas e africanas no fenômeno do /r/ retroflexo do Português caipira não tenha se dado de forma direta, mas por meio de traços dessas línguas na formação da Língua Geral de São Paulo (LG-SP). Logo, corroboramos a hipótese ‘gama’, mas inserimos também o Português do período colonial inicial como uma língua participante da criação da LG-SP. É preciso, portanto, deixar claro que concordamos com propostas anteriores de que a LG-SP não seja uma

17 “Acerca de *language shift* (mudança), limitamo-nos a dizer que se trata de um fenômeno do contato linguístico estritamente ligado à aquisição de uma segunda língua – daqui em diante, SLA (*second language acquisition*). No entanto, não se está falando em processos de SLA envolvendo ‘indivíduos’, mas sim de SLA de um grupo “inteiro” que adquire uma ‘língua alvo’ – daqui em diante, TL (*target language*)”. (OLIVEIRA; ZANOLI; MÓDOLO, 2019, p. 309).

das línguas da Família Tupi-Guarani, mas sim uma língua do tipo “crioula” que foi criada na costa brasileira por falantes em situação de contatos multilíngues.

Holanda (2018, p. 149-151) afirma que, no século XVII, a Língua Geral era mais conhecida entre os paulistas do que a própria língua portuguesa. Logo, se a LG-SP suplantava a própria língua do colonizador, é importante pensar na interferência da LG-SP em uma parte do sistema fonológico do falar caipira, resultando em uma das características mais marcantes dessa fala: o /r/ retroflexo. Sobre o termo “interferência”, que é apresentado por diferentes termos na literatura especializada, citamos Weinreich (1968 [1953]):

O termo interferência implica no rearranjo de certo padrão que é resultado da introdução de elementos estrangeiros nos domínios mais estruturados de uma língua, como grandes partes do sistema fonêmico, morfológico e sintático e ainda de algumas áreas do vocabulário. (WEINREICH, 1968 [1953], p. 1, tradução nossa)¹⁸.

Como apresentado na hipótese ‘gama’, a LG-SP não atestava fonemas laterais; assim, o aparecimento do /r/ retroflexo surgiu como “interferência” de um aspecto fonológico da LG nessa variedade de Português.

Não há como analisar o fenômeno do /r/ retroflexo sem envolver o contato de línguas indígenas Tupi-Guarani e Macro-Jê na região do Português caipira. Entretanto, seguimos Oliveira, Zanoli e Módolo (2019, p. 322) que afirmam que não foram apenas os Tupi (ou os Tupi-Guarani) e os Macro-Jê que habitavam na área sob enfoque. Segundo os autores (op. cit.), as línguas até então atestadas nessa região paulistana incluíam, além do Carijó (Tupi-Guarani) e do Kayapó e Bororo (Macro-Jê), o Pareci (Aruaque)¹⁹. Assim, a nosso ver, atrelar o aparecimento do /r/ caipira do Português ao Tupi-Guarani (que teria reinterpretado a ausência do /l/(/lh/) como /r/ retroflexo) ou ao Macro-Jê (que tem o som /r/ retroflexo) é “circular”, pois não se poderia de fato comprovar qual dessas “interferências” na área em destaque é a responsável pelo aparecimento do /r/ retroflexo caipira. Porém, se pensarmos que esses dois grupos de famílias indígenas entraram na composição da LG-SP, além dos Pareci (e possivelmente ainda outros grupos), é mais coerente propor que seja a LG-SP e não uma família de língua indígena específica que tenha influenciado a composição do /r/ retroflexo do Português caipira.

18 No original: “The term interference implies the rearrangement of pattern that result from the introduction of foreign elements into the more highly structured domains of language, such as the bulk of the phonemic system, a large part of morphology and syntax, and some areas of the vocabulary [...]”.

19 Ver Morales (2002, p. 50).

A proposta da “deriva secular” afirma que a passagem de /l/ a /r/ retroflexo atestada no Português antigo tenha sido introduzida em falares do Português colonial, auxiliando a corroborar o surgimento do /r/ retroflexo no português do interior de São Paulo. Porém, o Português colonial também influenciou na criação da LG-SP que o suplantou na área por mais de um século. Logo, mantemos nossa proposta de que tenha sido a LG-SP que interferiu no Português caipira com relação ao /r/ retroflexo.

Quanto à participação de línguas africanas no aparecimento do /r/ retroflexo do Português caipira, Oliveira, Zanolí e Módolo (2019, p. 322) apresentam evidências sobre escravizados de proveniência da Guiné e dos reinos de Angola e do Congo na área interiorana de São Paulo. Em Robl (1985, p. 167), atesta-se que as línguas de escravos bantos e sudaneses não possuíam o fonema /l/ e tinham apenas um /r/ sonoro; logo, segundo o autor (op. cit.), o fonema lateral pode ter sido substituído pelo rótico “nos falares rurais” (ROBL, 1985, p. 156). No entanto, atrelar o aparecimento do /r/ caipira diretamente a línguas africanas faladas nessa área também seria uma proposta circular a nosso ver, pois, qual(ais) língua(s) africana(s) falada(s) na região não possuía(m) o fonema /l/, tendo apenas um /r/ sonoro? Assim, enfatizamos a proposta de que algumas línguas africanas tenham participado da composição da LG-SP, sendo, portanto, a LG-SP que influenciou o surgimento do /r/ retroflexo no Português caipira.

Palavras finais

Corroborando propostas de que a Língua Geral de São Paulo (LG-SP) seja uma língua de contato do tipo “crioula” e não uma língua Tupi-Guarani, nesse texto, a partir de uma convergência de hipóteses, assumimos que a LG-SP seja a língua de ancestralidade dos falantes do Português do interior de São Paulo. Assim, nossa proposta é a de que não tenham sido nem as línguas indígenas (Tupi-Guarani e Macro-Jê) nem as línguas africanas (bantas e sudanesas) nem, contudo, o Português colonial as línguas diretamente responsáveis pela formação do fenômeno do /r/ retroflexo no Português caipira. A nosso ver, teria sido uma reunião de fenômenos ligados ao rótico nessas línguas que influenciaram a formação da LG-SP, sendo a LG-SP a língua que causou a interferência no Português caipira no que concerne ao fenômeno do /r/ retroflexo.

Agradecimentos

Esse artigo foi realizado sob os auspícios do CNPq (Bolsa CNPq de Produtividade de Pesquisa de Márcia Oliveira; Processo: 306848/2018-0) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, concedido à Maria de Lurdes Zanolí.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. *O dialeto caipira*. Iba Mendes Editor Digital. Livro Digital n. 306. 2. ed. 2020. 2019 [1920]. Disponível em: <http://ibamendes.org/O%20Dialeto%20Caipira%20-%20Amadeu%20Amaral%20-%20IBA%20MENDES.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

ARGOLO, W. As línguas gerais na história social-linguística do Brasil. *Revista Papia*, v. 26, n. 1, p. 7-52, 2016.

BAKKER, P.; MUYSKEN, P. Mixed languages and language intertwining. In: ARENDS, J.; MUYSKEN, P.; SMITH, N. (ed.). *Pidgins and creoles – An introduction*. Amsterdam: John Benjamins, 1994. p. 41-52.

BESSA FREIRE, J. R. *Rio Babel – a história das línguas na Amazônia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Atlântica, 2011.

BRANDÃO, S. F. Nas trilhas do -R Retroflexo. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, v. 10, n. 2, p. 265-283, 2007.

CABRAL, A. S. A. C. *Contact-Induced language change in the Western Amazon: the non-genetic origin of the Kokama language*. 1995. Tese (Doutorado) – University of Pittsburg, 1995.

CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D. Evidências de crioulização abrupta em Kokáma? *Revista Papia*, v. 13, n. 1, p. 180-186, 2003.

CARREÃO, V. A variante rótica retroflexa no português brasileiro: uma caminhada pela linguística histórica. *Web-Revista SOCIODIALETO, NUPESDD, LALIMU*, v. 7, n. 20, 2017.

CARVALHO, K. C. H. P. Estudo fonético-acústico dos róticos no português e no espanhol para uma aplicação pedagógica. *Estudos Lingüísticos*, v. XXXV, p. 1090-1096, 2006.

CUNHA, C. *Língua Portuguesa e Realidade Brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

DA CRUZ, A. *Fonologia e Gramática do Nheengatú: a Língua Geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa*. Utrecht: Netherlands Graduate School of Linguistics, 2011.

DIETRICH, W. O tronco tupi e as suas famílias de línguas. Classificação e esboço tipológico. In: NOLL, V.; DIETRICH, W. (org.). *O português e o tupi no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 9-25.

EDELWEISS, F. G. *Estudos Tupis e Tupis-Guaranis: confrontos e revisões*. Rio de Janeiro: Livraria Brasileira Editora, 1969.

FARACO, C. A. Aspectos da história socioeconômica e linguística do Brasil. *Diadorim*, Rio de Janeiro 20, especial, p. 23-52, 2018.

FERREIRA NETTO, W. *Línguas indígenas em São Paulo*. Manuscrito.

FREITAS, A. A de. *Vocabulário Nheengatu* (Vernaculizado pelo português falado em São Paulo). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

GUIOTI, L. P. *O Estudo da Variante Retroflexa na Comunidade de São José do Rio Preto*. 2002. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2002.

HEAD, B. F. Propriedades fonéticas e generalidades de processos fonológicos: o caso do "R caipira". *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 13, p. 5-39, 1987.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018 [1944].

HUBER, J. *Gramática do português antigo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1933.

LEITE, C. M. B. *Atitudes Lingüísticas: a variante retroflexa em foco*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LEITE, C. M. B. Um estudo fonético-acústico do /R/ vocalizado em posição de coda silábica. *D.E.L.T.A.*, v. 28, n. 2, p. 217-243, 2012.

LIMA, I. S. Entre a língua nacional e a fala caçanje. Representações sociais sobre a língua no Rio de Janeiro Imperial. In: OLIVEIRA, C. H. de S.; COSTA, W. P. (org.). *De um Império a outro. Estudos sobre a formação do Brasil, séculos XVII e XIX*. São Paulo: FAPESP/HUSITEC, 2007. p. 63-99.

LINDAU, M. The Story of /r/. *UCLA Working Papers in Phonetics*, Los Angeles, n. 51, 1980.

LOBO, T. C. F.; MACHADO FILHO, A. V. L.; MATTOS e SILVA, R. V. Índícios de língua geral no sul da Bahia na segunda metade do século XVIII. In: LOBO, T.; RIBEIRO, I.; CARNEIRO, Z.; ALMEIDA, N. (ed.). *Para a história do português brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 609-630.

MELLO, G. C. *A língua do Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975 [1946].

MÉTRAUX, A. The Tupinambá. In: STEWART, J. H. (ed.). *The handbook of South American Indians*. v. 3. Washington, DC: Government Printing Office, 1948. p. 95-139.

MORALES, W. *Índios e africanos na Jundiá colonial*. Jundiá: Secretaria de Planejamento w Meio Ambiente. 2002.

NARO, A.; SCHERRE, M. M. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola. 2007.

NAVARRO, E. O último refúgio da Língua Geral no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 26, n. 76, p. 245-254, 2012.

NOLL, V. Mudanças na realização de /î/, /r/ em português. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (org.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 337-348.

OLIVEIRA, M. S. D.; ZANOLI, M. L.; MÓDOLO, M. O conceito de "Língua Geral do Brasil" revisitado à luz da linguística de contato. *Journal of Ibero-Romance Creoles*, v. 9, p. 306-333, 2019.

OLIVEIRA, M. S. D.; ZANOLI, M. de L. O modo *irrealis* e a variedade de português Jundiá-Louveira/SP, Brasil: uma proposta de 'interferência' da Língua Geral de São Paulo na variedade. In: FIGUEIREDO, C. F. G.; GONÇALVES, R.; TJERK, H.; OLIVEIRA, M. S. D. (org.). *Novas dinâmicas do português: a África atlântica e o Brasil*. Lisboa: Chiado/Universidade do Libolo. No prelo.

PENHA, J. A. P. *A arcaicidade da língua popular brasileira*. 1970. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de Franca, Franca, 1970.

PETRONE, P. *Aldeamentos paulistas*. São Paulo: EdUSP, 1995.

ROBL, A. Os momentos do tupi. *Letras*, Curitiba, v. 25, 1976.

ROBL, A. Alguns problemas da influência tupi na fonética e morfologia do português popular do Brasil. *Letras*, Curitiba, v. 34, p. 145-154, 1985.

RODRIGUES, A. D. As línguas gerais sul-americanas. *Revista Papiá*, v. 4, n. 2, p. 6-18, 1996.

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, A. N. *O dialeto caipira na região de Piracicaba*. *Ática Ensaio*, São Paulo, v. 5, 1974.

SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. Desde antes do português brasileiro. *Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, Sinop, v. 6, n. 12, 2013.

THOMASON, S. A typology of contact language. In: HOLM, J.; MICHAELIS, S. (ed.). *Contact languages: Critical concepts in language studies*. v. 5. New York: Routledge, 2009. p. 38-55.

WEINREICH, U. *Languages in contact: Findings and problems*. 6th. edition. The Hague: Mouton, 1968 [1953].

WINFORD, D. *An Introduction to Contact Linguistics*. Hoboken, New Jersey: WileyBlackwell, 2003.

Investigating telecollaborative genres: analysis of teletandem oral sessions communicative purpose through learners' diaries

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.2981>

Laura Rampazzo¹

Abstract: This paper aims to investigate the communicative purpose of a telecollaborative genre, namely the initial teletandem oral session (iTOS), the first virtual encounter between learners who participate in the Teletandem Brasil project. Although telecollaborative genres are still underexplored, studies have been advancing in observing the development of a community, and in identifying the patterns of action that are effective. Through the analysis of 17 learners' diaries, available at Multimodal Teletandem Corpus, the present study examines students' stance on the communicative purpose of the genre. Results suggest that learners recognize the purpose of iTOS to be to get to know their partners and find common ground, and indicate that both learners and researchers have similar views on what the communicative purpose of the genre iTOS is.

Keywords: telecollaboration; genres; Multimodal Teletandem Corpus (MulTeC).

¹ Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Barretos, São Paulo, Brasil; laura.rampazzo@ifsp.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-4736-9900>

Investigando gêneros telecolaborativos: análise do propósito comunicativo das sessões orais de teletandem através de diários de aprendizagem

Resumo: O objetivo deste trabalho é investigar o propósito comunicativo do gênero Sessão Oral de Teletandem inicial (SOTi), o primeiro encontro virtual entre estudantes no projeto Teletandem Brasil. Embora os gêneros telecolaborativos sejam ainda pouco explorados, estudos vêm avançando ao observarem a formação de uma comunidade e ao identificarem os padrões de ação que são eficazes. Por meio da análise de 17 diários de aprendizagem, disponíveis no *Multimodal Teletandem Corpus*, o presente estudo examina o ponto de vista dos aprendizes quanto ao propósito comunicativo do gênero. Os resultados sugerem que os estudantes reconhecem que o propósito da SOTi é se conhecerem e encontrarem pontos em comum, além de indicarem que aprendizes e pesquisadores têm entendimentos similares quanto ao seu propósito comunicativo.

Palavras-chave: telecolaboração; gêneros; Multimodal Teletandem Corpus (MulTeC).

Introduction

Telecollaboration or virtual exchange are terms commonly used to refer to practices that involve geographically distant learners who engage in (a)synchronous communication through online tools and work towards a common goal. According to Dooly and Sadler (2020, p. 4-5), it is “an increasingly popular means of engaging pre-service teachers in cross-cultural, international peer reflection and dialogic learning”.

Indeed, in Brazil, for over 16 years now, the project Teletandem Brasil (TELLES, 2006, 2015) has been promoting intercultural communication between students, many of whom are pre-service teachers. Learners form dyads and help one another in learning their own language or language of proficiency. Based on tandem principles of separation of languages, autonomy and reciprocity (BRAMMERTS, 1996; VASSALLO; TELLES, 2006)², teletandem practice may be institutionalized and integrated to the activities promoted in language classes in university settings. When that is the case, it is named institutional integrated teletandem (iiTTD) (ARANHA; CAVALARI, 2014; CAVALARI; ARANHA, 2016).

iiTTD is a blended learning setting in which language professors in two institutions form a partnership and learners engage in weekly teletandem oral sessions (TOS) - the

2 Separation of languages principle establishes that each oral session should be divided in two equal parts, each for the practice of the languages of a partnership. Autonomy means that learners are autonomous enough to make decisions about their own learning process. The principle of reciprocity defines that learners should be invested in their partners' learning and alternate in the roles of learners of a target language and tutors of their own language or language of proficiency.

synchronous encounters - for a period of time. Such sessions occur all at the same time during their language classes at an appropriate place, such as a teletandem lab (ARANHA; CAVALARI, 2014). According to Aranha and Cavalari (2014), joining iTTD is mandatory, it involves other tasks and learners are assessed and graded on their participation.

Aranha (2014), who presents a discussion of one of the tasks in iTTD - TOS -, shares the understanding that learners involved in teletandem form the Teletandem Community (TC) (SILVA, 2012; RAMPAZZO; ARANHA, 2019a), whose members work towards common goals through the use of genres - goal-directed communicative events that exhibit patterns in terms of structure, style, content and intended audience (SWALES, 1990; ASKEHAVE; SWALES, 2001). Aranha (2014) argues that the tasks that occur in iTTD form a complex system of interrelated genres that are employed to fulfill the purposes of the members of the TC.

One of such genres is the initial teletandem oral session (iTOS), the first virtual and synchronous encounter. Aranha (2014), who first examined the rhetorical structure of iTOS first 15 minutes, suggests recurrence in iTOS samples indicate it is a genre. Later, Rampazzo (2017), and Rampazzo and Aranha (2018, 2019b) corroborate that the structure of the first 15 minutes remains very similar for different dyads.

Based on the rhetorical analysis of iTOS, the researchers suggest that the communicative purpose of iTOS is to establish the contact and sustain the partnership. However, studies have not yet considered learners' information on the communicative purpose of this genre. Given that they are also members of the TC and present their reflections about the oral sessions on the learners' diaries written after each oral session, the analysis of learners' first diaries may shed light on (one of) iTOS purposes, which may contribute to elucidate how members of TC work towards their goals. Diaries are also considered useful data for investigation both in telecollaborative environments (HELM, 2009) and in other educational settings (CURTIS; BAILEY, 2009) for they provide the researcher a way of identifying processes that are not easily accessible or open to investigation.

This paper presents the results of an investigation that intended to identify (one of) the communicative purpose(s) of iTOS and aims at answering the following question: What can learners' diaries of iTOS inform us about its communicative purpose?

Literature review: genres and teletandem

Research on teletandem has focused on eight thematic areas: learning in teletandem, culture, context description, teacher education, assessment, mediation, genres, and research databank, being genres still an underexplored topic (RAMPAZZO; CUNHA,

2021³). Despite only few publications concentrating on genres (SILVA, 2012; ARANHA, 2014; ARANHA; BRAGAGNOLLO, 2015; RAMPAZZO, 2017; RAMPAZZO; ARANHA, 2018, 2019b), studies have been advancing on investigating the ones involved in the practice as a community whose members share common goals (SILVA, 2012; RAMPAZZO; ARANHA, 2019a) and the characteristics of the genres that recur in the teletandem community (ARANHA, 2014; RAMPAZZO, 2017, 2021; RAMPAZZO; ARANHA, 2018, 2019b). Such studies help with identifying the patterns of action that are effective in this form of telecollaboration.

The basis for such studies is the genre theories that have traditionally supported the discussion of genres in the academia, New Rhetoric (MILLER, 1984; BAZERMAN, 1994, among others) and Genre Analysis (also known as socio-rhetorical studies in Brazil) (SWALES, 1990, 2004; BHATIA, 1993, among others). These theories propose that genres work as frames for social action, being referred to as typified responses to a given rhetorical situation. As similar responses to a situation, genre samples show recurrent patterns in terms of structure, style, content, and are used by members of a discourse community to accomplish their goals.

Swales (1990) theorizes about the concept of discourse community (DC), putting it at the center of his proposal for genre analysis. The author mentions that DCs are socio-rhetorical networks that form so that individuals who have similar professional or recreational purposes can work together towards these goals. Over the years, Swales revisited this concept (SWALES, 1998, 2016), emphasizing the inextricable relationship between genres and communities, given that members of a DC share common goals, which are fulfilled through the use of the genres acquired or developed by the DC.

In Swales' (2016, p. 15-17) most recent account of the DC, he mentions that a DC (1) has a set of goals; (2) mechanisms of intercommunication among its members, some of which may integrate new technologies; (3) has participatory mechanisms for providing information and feedback; (4) uses a selection of genres; (5) has specific terminology; (6) has an explicit or implicit hierarchy that manages the processes of entry and advancement within the community; (7) develops a sense of 'silential' relations, an understanding that some things do not need to be said; (8) has a sense of its history and a value system.

Regarding the use of genres by the members of a DC, it should be noted that Swales' (2016) definition put emphasis on the fact that a community makes use of more than one genre, reinforcing an argument defended by the author in other publications: genres form complex networks, connecting to one another (SWALES, 1993, 2004, 2009; SWALES *et al.*, 2000), each having (a) communicative purpose(s) that link(s) to the goals of the community.

3 The study considers published research articles only. Other themes and issues may have been examined on book chapters, Masters' thesis and PhD dissertations.

The communicative purpose is also a significant concept to genre analysis for it offers a better understanding of a corpus of discourses, helping in determining whether they might have a genre status or not (ASKEHAVE; SWALES, 2001). Bhatia (1993), for instance, mentions that each genre represents a successful realization of a specific communicative purpose; in other words, genres are successful responses towards a goal employed by members of a DC.

Nevertheless, despite its relevance to genre analysis, Askehave and Swales (2001) draw attention to the fact that genres may be multi-purposeful and goals may be evasive and complex. They advocate for procedures of 'repurposing the genre', which consists of establishing a provisional communicative purpose of a genre for then redefining it after thorough research of the genre in its contexts, which includes observation of the DC. Swales (2004) also argues for procedures of repurposing the genre and adds that the analyst should observe the genre network as well.

The positioning that genres relate to one another to fulfill DC's goals, each having its own communicative purpose(s), is the rationale behind Aranha's (2014) proposal for discussing the tasks in the institutional integrated teletandem (iiTTD) modality as genres.

The occurrence of tasks in teletandem varies according to learners' needs, partnerships, and professors' decisions, but, as stated by Aranha and Leone (2017), teletandem practice generally displays a coherent and complex activity framework formed by two macrotasks: teletandem oral sessions and mediation sessions - when learners have the opportunity to reflect about the learning process under the guidance of their professors.

Aranha and Leone (2017) explain that macrotasks are supported by microtasks: each teletandem oral session, that is, each synchronous encounter; a tutorial meeting to get learners acquainted with the project; written tasks for the practice of the target language; learning diaries written after each oral session; and questionnaires - an initial one for establishing learning goals, and a final one for evaluating the experience.

Aranha (2014) proposes such tasks as genres for considering them as typified and recurrent actions shared by learners, who are members of TC (SILVA, 2012; RAMPAZZO; ARANHA, 2019a). The definition of TC, first proposed by Silva (2012) as an account for the learners who engage in the practice, was revisited by Rampazzo and Aranha (2019a) to describe not only the grouping of learners, but also other individuals involved: professors/mediators and researchers.

TC is formed because members share similar interests, goals, knowledge, and practice, and its members are of different degrees: the learners, the professors/mediators, and the researchers (RAMPAZZO; ARANHA, 2019a). The different degrees also implicate a

hierarchy among its members, and professors and researchers tend to be more expert members who try to communicate their traditions to new members, mostly the students, who may vary each semester. Rampazzo and Aranha (2019a) argue that TC members share mechanisms of virtual communication and develop a set of rules that govern their interactions, some of which are virtually held.

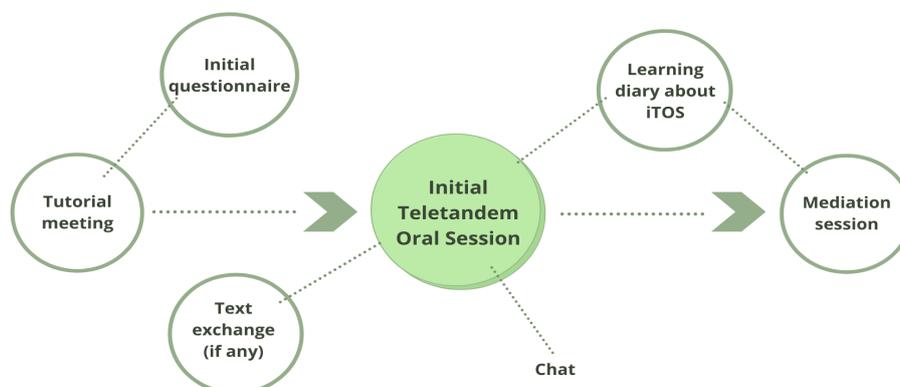
In addition, a characteristic of TC that is emphasized by the authors is the development of genres. According to Rampazzo and Aranha (2019a, p. 398), members of TC “develop genres in order to fulfill their purposes, which may or may not be the same for every member”. In this quote, it is stressed not only that genres are used by TC to accomplish their goals, but also that members of different degrees may use the genres to serve diverse needs. On the level of each genre, then, multiple purposes may be identified.

Up to this moment, the task that has had part of its generic structure examined is the initial teletandem oral session (iTOS), a genre that connects to others in the realization of TC’s goals.

Rampazzo and Aranha (2019b) identified that, for the first 15 minutes of iTOS, the discourse is organized in rhetorical argumentative parts, in which participants negotiate certain aspects, exchange information, mostly personal, and discuss the texts exchanged. Based on the conversation between learners and on the fact that they try to find common interests, the authors argue that iTOS communicative purpose is to establish contact and support the partnership.

Figure 1 pictures part of the system of genres that occur in iiTTD, the lines representing the genres networks, and the arrows the ones that happen in sequence. Depicted in the figure, the tutorial meeting is the moment in which professors explain the project and present what is expected of the learners, the tasks they need to carry out, and the due dates of such tasks.

Figure 1. Part of iITTD genre system



Source: The author, based on Rampazzo (2017, p. 126)

Generally, according to Cavalari and Aranha (2016), in the final minutes of the meeting, learners fill in the initial questionnaire, when they establish the learning goals for the project. Both the tutorial meeting and the initial questionnaire may impact iTOS in the sense that during the session learners need to be aware of the principles taught during the tutorial and the goals they determined in the questionnaire.

Depending on the arrangements between professors, students may be asked to exchange texts before the first virtual encounter and discuss them during the iTOS. After the oral session, learners should write a learner diary, intended to promote self-reflection as well as to serve as input for the mediation sessions.

According to Silva (2014), who investigated how writing in the diaries helps to promote learners' autonomy in teletandem, students receive instructions on how to write the self-reflection about their learning experience. The author points out that the diaries should include five areas: (i) the topics that emerged in the session; (ii) things the students learned; (iii) reflections about their learning goals; (iv) reflections about any conflicts during the sessions; (v) reflections about supporting each other's learning process (SILVA, 2014).

Diaries about learners' experience in teletandem should, then, be a combination of factual records and interpretations, which represents the ideal diary data, according to Curtis and Bailey (2009), who also propose that diaries "can provide us with data that may reveal aspects of the language learning or language teaching experience which are difficult, if not impossible, to attain by other means" (p. 79). Considering that factual records should also be included in learners' notes, it may be said that iTOS feeds the first diary, and

the diary may elucidate students' understanding of the purpose of the iTOS as students should include information about what they did during the oral session.

Methods

Data for the research reported in this paper is available at Multimodal Teletandem Corpus (MulTeC) (ARANHA; LOPES, 2019). MulTeC is a multimodal corpus that includes files generated from Teletandem partnerships established between São Paulo State University (UNESP) in Brazil, São José do Rio Preto campus, and University of Georgia (UGA) in the United States in the years 2012 until 2015. According to Lopes (2019), and Aranha and Wigham (2020), the corpus includes 581 hours of teletandem oral sessions, 666 learning diaries from Brazilian learners, 91 initial questionnaires, 41 final questionnaires, 956 texts written by Brazilian students, and 355 chat registers from 282 participants, who consented to sharing their data for research. Data is organized in tree files, separated according to the modality, year, semester, and groups.

Data was randomly selected - the only criteria being that the first learning diaries were all from learners from the same group - and consists of 17 learners' diaries written by the Brazilian participants of an institutional integrated partnership that took place in September and October of 2015. Students in Brazil were first year undergraduates in Languages (Translation), and participants abroad were all enrolled in Portuguese class. The majority of Brazilians were in their late teens/early twenties and self-assessed themselves as intermediate learners of English based on the CEFR (table 1). No information about American learners' majors, age, or self-assessed proficiency level in the target language could be retrieved from the corpus.

Table 1. Information on the Brazilian participants

File in MulTeC	Referred to as	Self-assessed proficiency level	Gender	Age
2015_I8F1_UGA3i_D1	D-1	B1	Female	19
2015_I8M2_UGA3i_D1	D-2	A2	Male	20
2015_I8F3_UGA3i_D1	D-3	C1	Female	20
2015_I8F4_UGA3i_D1	D-4	B2	Female	18
2015_I8F5_UGA3i_D1	D-5	B1	Female	21
2015_I8F6_UGA3i_D1	D-6	B2	Female	20
2015_I8F7_UGA3i_D1	D-7	B1	Female	18
2015_I8M8_UGA3i_D1	D-8	B1	Male	19
2015_I8F9_UGA3i_D1	D-9	B2	Female	18

2015_I8M11_UGA3i_D1	D-10	B2	Male	20
2015_I8M12_UGA3i_D1	D-11	B2	Male	18
2015_I8F13_UGA3i_D1	D-12	x	Female	42
2015_I8F14_UGA3i_D1	D-13	B2	Female	18
2015_I8F15_UGA3i_D1	D-14	B2	Female	24
2015_I8F17_UGA3i_D1	D-15	B1	Female	19
2015_I8F18_UGA3i_D1	D-16	B1	Female	18
2015_I8F19_UGA3i_D1	D-17	B2	Female	20

Source: The author, based on the information available on MulTeC (ARANHA; LOPES, 2019)

Besides participating in the oral sessions, learners responded to questionnaires and had two types of writing tasks for the practice of the target language: they exchanged introductory emails before iTOS and had two collaborative writing tasks, in which dyads wrote, together, a text in Portuguese and another one in English. According to information presented to learners in the tutorial, students were expected to get to know each other during iTOS and discuss/revise the emails exchanged. They were requested to write diaries after each session, and their first diaries compose the corpus for this study (table 2).

Table 2. Information on the data investigated

Size	1,962 words
Number of texts	17
Medium	Electronic (shared via Google Docs, and stored in <i>txt</i> format)
Subject	First learner diary – factual records and reflections about the initial teletandem oral session
Authorship	Brazilian learners of English in their first year, majoring in Translation studies.
Language	Portuguese (mother tongue) or English (not corrected)
Production date	September 9, 2015

Source: The author, based on the information available on MulTeC (ARANHA; LOPES, 2019)

As stated in the previous section, learners are given instructions on what is expected to be found in the diaries: topics that emerged in the session; things that they learned; reflections about learning goals; reflections about any conflicts; reflections about supporting each other's learning process. It is, then, expected that the diaries include a factual record of iTOS, that is, a part in which students report on what happened and what they talked about. Analysis procedures consisted of identifying the portions of the diaries in which learners

comment on what they talked about during iTOS, given that such information relates to what members of the community recognize as the genre communicative purpose.

Table 3. Example of analysis procedures

Diary	Extracts that report on what learners talked about during iTOS	Words dedicated to reporting topics	Information that may be gathered from the extracts
D-1	Did not report.	x	x
D-2	"My partner asked me some questions and did the same, so we both practiced a lot our learning languages. We also learned about the university of each of us".	29	Learners exchanged information about their academic lives.
D-3	"(...) I had the chance to get to know a little about UOM3 (...)"	12	Learners exchanged personal information

Source: The Author

The extracts from the diaries were compiled into a table and interpreted by the analyst in order to identify recurrent ideas (table 3) that could inform learners' understanding of the communicative purpose of iTOS. There is also the quantification of words in each diary in order to determine how much of the diary was dedicated to informing the topics discussed during iTOS. The tool used for it was Word Count. Results and discussion are presented in the next section.

Results and discussion

The investigation of the first learners' diaries indicates that Brazilian learners generally report on what was discussed during iTOS - out of 17, 14 present a short report. The diaries themselves tend to be very concise - an average of 115 words per diary - and so is the account of what happened in the oral session - an average of 21 words per diary, the longest one having 70 words, and the shortest, 12. Most of the journals are written in English, Brazilian learners' target language, but a few (4) are written in Portuguese.

Overall, all learners who report on what they talked about during iTOS state that they exchanged personal information, talked about themselves and/or their academic lives. This suggests that they understand one of the purposes of iTOS is to focus on personal information exchange, as the extract 1, from D-3, demonstrates:

Table 4. Excerpt 1

I had the chance to get to know a little about UOM3.

(D-3)

Source: MulTeC (ARANHA; LOPES, 2019)

Although the student in D-3 does not present any details of what she and her partner talked about, she reports that iTOS was an opportunity for her to learn more about the partner assigned to her. Similarly, the learner in D-10 also presents an outline of the topics in iTOS:

Table 5. Excerpt 2

We asked things in general to get to know each other more.

(D-10)

Source: MulTeC (ARANHA; LOPES, 2019)

Differently from excerpt 1, in 2, the student stresses that not only he got to know his partner, but that personal information about himself was discussed as well. In fact, the use of expressions such as “get to know” or “conhecer/aprender” and their variations are common and tend to be associated with getting information about themselves: “get to know about UOM3” (D-3), “we met ourselves” (D-5), “get to know each other” (D-10), “aprender algumas coisas sobre a parceira” (D-13), “learn about each other” (D-15).

Some learners are more specific when commenting on what they talked about, such as the learner in D-9:

Table 6. Excerpt 3

I asked questions about daily life, such as how american college life worked and what they had for breakfast, because I need to break down some stereotypes I hold about USA's culture. (...) My partner has mexican heritage, so I asked if it helped her in any way during her Portuguese lessons. (...) I told her a bit more about my personal life, because my e-mail felt pretty shy after reading hers.

(D-9)

Source: MulTeC (ARANHA; LOPES, 2019)

In D-9, the learner specifies that the questions revolved around their personal lives, mostly their routines, academic lives and studies. The learner also mentions the email exchange task to explain why she felt the need to increase the amount of time talking about herself, given that her partner had shared a lot in the introductory email sent.

The reference to the email task appears in other diaries as well (D-6, D-7 and D-8), and it is related to the topic of personal information as, according to instructions given to students⁴, learners were supposed to write introductory emails in which they would introduce themselves:

Table 7. Excerpt 4

At the first interaction we talked about our emails. UOM8 asked me some things about Brazil because he is coming to Minas Gerais next year. I asked him some things about him, like his age, his course, etc.

(D-8)

Source: MulTeC (ARANHA; LOPES, 2019)

The learner in D-8, besides referring to the emails, presents some details about the content of their personal talk, which was not restricted to information about themselves but also involved talking about the country, as excerpt 4 reveals.

The mention of the emails also appears in D-6. The student comments she had to answer questions about herself that were already addressed in the email sent to her partner:

Table 8. Excerpt 5

Ela me fez perguntas que eu já tinha respondido no meu e-mail de apresentação (...). Depois a conversa fluiu mais ou menos bem, às vezes nós nos esforçávamos para encontrar assuntos e não acho que tenhamos muito em comum.

(D-6. Original occurrence)

She asked me questions I had already addressed in my introductory email (...). After that, the talk was somewhat ok, sometimes we would try hard to find topics and I don't think we have a lot in common.

(D-6. Translated version)

Source: MulTeC (ARANHA; LOPES, 2019)

In addition, the learner in excerpt 5 presents another insight on what the purpose of iTOS might be when she states she and her partner struggled to find topics and were not successful in finding similar interests. Such a comment suggests that, during iTOS, besides sharing information about themselves, learners should also try to find common ground with their partners. Apart from her, two other students mention such concern (D-5 and D-14):

⁴ The instructions inform that "Learners write an email (in the target language) in which they introduce themselves to the partner".

Table 9. Excerpt 6

I haven't learned anything very important in the first interaction because we talked about music, foods, our interests and our families. Basically, we met ourselves and we found that we have interests similars.

(D-5)

Learner in D-5 emphasizes that during iTOS, she and her partner discussed things that interested them ("music, foods, our interests and our families"). Although she considers these topics to be unimportant for learning ("I haven't learned anything very important"), her report indicates that she understands iTOS purpose to be to learn about the partner and discover similar interests.

Despite being less common in learners' reports, the idea that iTOS serves for learners to find common ground relates to researchers' understanding of the communicative purpose of the genre. According to Rampazzo and Aranha (2019b), the purpose is to establish contact and support the partnership, and one way of doing this is learners' effort to find topics to talk about that are interesting to both students in a dyad.

With regards to the research question proposed earlier - What can learners' diaries of iTOS inform us about its communicative purpose? - this study highlights that the first diary sheds light on the purposes of the genre iTOS from the point of view of some of the members of the teletandem community, the learners. The analysis suggests that learners may recognize that the purpose of iTOS is similar to the one intended by the introductory emails, as iTOS gives them a chance to get to know their partners, and it is especially aimed at allowing them to find common ground.

Based on these findings, then, it is possible to conclude that learners' and researchers' stances on the communicative purpose are connected: while the former seems to consider the purpose of iTOS to know their partners and find common ground, the latter's proposition that iTOS occurs so that learners can establish contact is grounded on the idea that contact is instituted through the exchange of personal information.

Final remarks

This paper aimed at discussing (one of) the communicative purpose(s) of a telecollaborative genre that occurs in the project Teletandem Brasil (TELLES, 2006), namely the initial teletandem oral session (iTOS) in institutional integrated teletandem (iTITD) (ARANHA; CAVALARI, 2014). Based on the understanding that genre analysis may help elucidate how members of a community work towards their goals, the study of the communicative purpose of iTOS assists in understanding the patterns of action that are effective in this form of telecollaboration.

Considering that the teletandem community (TC) is formed by members of different degrees and that it is the members of a community who make use of genres to serve their needs, it is important to investigate all members' viewpoints of what the communicative purpose of a genre is. Through the analysis of the first learning diaries, this paper advances in identifying learners' stance of iTOS communicative purpose and in pointing out that students and researchers have similar positions. The investigation leads to concluding that the communicative purpose of iTOS, as suggested by learners' diaries, is to allow learners to get to know their partners and try to find common ground as they embark on the Teletandem journey together.

Nevertheless, this research is subject to limitations. MulTeC (ARANHA; LOPES, 2019) does not include the learning diaries written by learners from the American university, which would also contribute to the interpretation of the communicative purpose of the genre. In addition, the study could be expanded by adding triangulation, including interviews or questionnaires with all degree members of the teletandem community. Further studies could be dedicated to examining iTOS communicative purpose by: (i) observing learning diaries from other classes and groups; (ii) interviewing all members of the teletandem community and crosschecking the answers.

Acknowledgements

I thank doctors Solange Aranha and Queila Lopes for organizing and sharing MulTeC, Viviane Klen-Alves for carefully reading earlier drafts of the manuscript, and the anonymous reviewers for their contributions.

REFERENCES

ARANHA, S. Os gêneros na modalidade de teletandem institucional integrado: a primeira sessão de interação. *In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (org.). Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014. p. 97-117.

ARANHA, S.; BRAGAGNOLLO, R. M. Genres and teletandem: Towards a successful relationship. *In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALIM, M. A. (org.). Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 81-91.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade Institucional Não-Integrada à Institucional Integrada. *The ESPECIALIST*, v. 35, n.2, p. 183-201, 2014.

ARANHA, S.; LEONE, P. The development of DOTI (Databank of oral teletandem interaction). In: FISHER, D.; BEIBWENGER, M. (org.). *Investigating computer-mediated communication corpus-based approaches to language in the digital world*. Ljubljana: University Press, Faculty of Arts, p. 172-190, 2017.

ARANHA, S.; LOPES, Q. B. Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case. *The ESPecialist*, v. 40, n.1, n.p, 2019.

ARANHA, S.; WIGHAM, C. R. Virtual exchanges as complex research environments: facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. *Journal of Virtual Exchange*, v. 3, p. 13-38, 2020.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

BAZERMAN, C. *Constructing experience*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1994.

BHATIA, V. K. *Analysing genre: Language Use in Professional Settings*. London and New York: Longman, 1993.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (ed.). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46. Dublin: Trinity College, 1996. p. 9-21.

BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010. p. 21-45.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum: Language and culture*, v. 38, n. 4, p. 327-336, 2016.

CURTIS, A.; BAILEY, K. M. Diary Studies. *OnCUE Journal*, v. 3, n. 1, p. 67-85, 2009.

DOOLY, M.; SADLER, R. "If you don't improve, what's the point?" Investigating the impact of a "flipped" online exchange in teacher education. *ReCALL*, v. 32, n. 1, p. 4-24, 2020.

HELM, F. Language and culture in an online context: what can learner diaries tell us about intercultural competence? *Language and Intercultural Communication*, v. 9, n. 2, p. 1-14, 2009.

LOPES, Q. B. MulTeC: A construção de um *corpus* multimodal em teletandem. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. *In*: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). *Gênero textual, agência e tecnologia*. Tradução Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 21-41.

RAMPAZZO, L. *Gêneros do intercâmbio virtual: recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono*. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021.

RAMPAZZO, L. *Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral de teletandem inicial*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

RAMPAZZO, L.; ARANHA, S. A sessão oral de teletandem inicial: a estrutura retórica do gênero. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 34, n.1, p. 449-473, 2018.

RAMPAZZO, L.; ARANHA, S. Revisitar o conceito de comunidade para discutir sua aplicação a contextos telecolaborativos. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Online), v. 63, p. 373-396, 2019a.

RAMPAZZO, L.; ARANHA, S. Telecollaboration and genres: a new perspective to understand language learning. *Journal of Virtual Exchange*, 2, p. 1-22, 2019b.

SILVA, J. M. *Projeto Teletandem Brasil: as relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SILVA, R. F. *Um estudo com foco no uso do diário reflexivo como instrumento de promoção da autonomia*. 2014. Iniciação Científica (Graduando em Licenciatura em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Cidade, 2014.

SWALES, J. M.; JAKOBSEN, H.; KEJSER, C.; KOCH, L.; LYNCH, J.; MØLBÆK, L. A new link in a chain of genres? *Hermes, Journal of Linguistics*, v. 25, p. 133-141, 2000.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. *Other Floors, Other Voices: A Textography of a Small University Building*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

SWALES, J. M. Reflections on the concept of discourse community. *ASp*, v. 69, p. 7-19, 2016.

SWALES, J. M. *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M. Worlds of genre – metaphors of genre. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (ed.). *Genre in a Changing World*. Colorado/Indiana: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. p. 1-16.

TELLES, J. A. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006.

TELLES, J. A. Teletandem and Performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015.

TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras para o século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign Language Learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. *The ESpecialist*, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

Aprendizagem do francês língua estrangeira e integração social na França: um vínculo questionável

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.3047>

Nina Rioult¹

Resumo

O presente artigo apresenta alguns resultados da nossa pesquisa de mestrado, efetuada em 2017 na Universidade Paris 8 (França). O principal objetivo era estabelecer em que medida o aprendizado da língua francesa pelos imigrantes na França ajuda a sua socialização no país de imigração. Começamos por uma reflexão teórica acerca da definição dos termos “integração” e “socialização” a partir dos aportes da sociologia, para, em seguida, apresentar a metodologia adotada, a das entrevistas compreensivas tal como formulada por Kaufmann (2011). A partir das entrevistas efetuadas com um grupo de 8 estudantes em situação de refúgio, concluímos que as aulas de francês são insuficientes para ajudar na socialização no país. Isso se deve principalmente ao fato de que a língua aprendida em sala de aula difere fortemente da língua falada em outros contextos sociais, por ser um campo (BOURDIEU, 2003) específico. Além disso, o fato de ser identificado como estrangeiro pode constituir um “estigma” (GOFFMAN, 1988) que age como fator inibidor da chamada integração social.

Palavras-chave: aprendizagem de língua; imigração; socialização; integração.

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; ninarioult@id.uff.br; <https://orcid.org/0000-0001-6302-6919>

Language learning and social integration: a questionable link

Abstract

This article introduces some of the outcomes of our Master's research, conducted in 2017 at the University Paris 8 (France). The main goal of this research was to establish to what extent the learning of the French language by immigrants would help their socialization in the country of immigration. The article starts with a theoretical reflection on the definitions of "integration" and "socialization", from the contributions of sociology, and then presents the methodology, inspired by the comprehensive interviews as formulated by Kaufmann (2011). From the interviews conducted with a group of 8 refugee students, we conclude that French classes remain insufficient to help socialization in the country. This is mainly due to the fact that the language learned in the classroom differs strongly from the language spoken in other social contexts, as it is a specific field (BOURDIEU, 2003). In addition, being identified as a foreigner may constitute a "stigma" (GOFFMAN, 1988) that acts as a factor inhibiting so-called social integration.

Keywords: language learning; immigration; socialization; integration.

Introdução

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa efetuada para nossa dissertação de mestrado em 2017 na Universidade Paris 8 (França). Por meio desta pesquisa, propomos uma reflexão acerca da interrelação entre aprendizado de língua e "integração" na sociedade, para usar um termo amplamente divulgado que analisarei mais para frente.

De fato, nesta época, os países europeus enfrentaram uma crise migratória sem precedente, tendo os diferentes estados de acolher fluxos importantes de refugiados provenientes, em sua maioria, de países do Meio Oriente e da África. Perante essa situação inédita, os países europeus adotaram políticas distintas, às vezes contraditórias. Sendo a pesquisa feita na França, trataremos apenas do caso deste país e, em particular, das medidas tomadas em termos de formação linguística e dos seus efeitos.

Além dos dispositivos já existentes para a formação linguística dos migrantes na França², que não apresentamos aqui por não ser o enfoque deste artigo, várias instituições, associações, indivíduos propuseram iniciativas para abrir cursos de francês aos refugiados recém-chegados. Uma das iniciativas mais significantes foi a das universidades, que abriram, a partir de 2015, cursos de língua francesa destinados a pessoas em situação de refúgio cujos estudos foram interrompidos pelo exílio. Durante o mestrado, tivemos a oportunidade de lecionar aulas de francês no programa estabelecido na universidade Paris 8³.

2 Para ter uma visão histórica e abrangente sobre o assunto, ver Adami (2012).

3 O programa existe até hoje. Ver o *site*: shorturl.at/mrwG7.

Essas formações linguísticas se organizaram de várias maneiras, mas, ao analisar os *sites* das universidades, nota-se que a maioria demonstrava o objetivo de “integração” ou “inserção” dos refugiados na sociedade francesa. A própria formação na qual atuávamos tinha como título “Diplôme d’Université de Français Langue Etrangère pour les réfugié.e.s en insertion universitaire”⁴. Contudo, é justamente essa relação entre aprendizado de língua e integração, apresentada como óbvia pela maioria das instituições de formação linguística na França, que quisemos questionar neste trabalho. Após apresentar algumas das referências teóricas que nos guiaram ao longo deste artigo, apresentaremos brevemente a metodologia adotada e, por fim, ofereceremos um recorte das análises e resultados que providenciaram a pesquisa.

“Integração”: de que se trata?

Da integração à socialização

A primeira tarefa efetuada foi um trabalho terminológico, a fim de entender o que subtende o termo “integração”, no qual o aporte da sociologia foi de suma importância. Desde os anos 1950 e a chegada de várias ondas de migração no território francês, várias denominações foram usadas para designar esse processo de integração. É importante esclarecer essas terminologias, pois cada palavra apresenta um ponto de vista singular acerca da mesma realidade. Como afirma Sayad (1994, p. 171, tradução nossa⁵): “Quando há discussão sobre as palavras [...], há discussão sobre as implicações reais, sobre fatos sociais e acerca dos interesses reais [...]”. No campo das políticas destinadas ao acolhimento de imigrantes na França, os termos dominantes foram: assimilação, inserção e integração. Os três são geralmente estudados em conjunto pelos especialistas (SAYAD, 1994; GRANGE, 2005; SCHNAPPER, 2007), porque eles constituem “três maneiras de considerar a relação entre um elemento exterior e uma entidade política já constituída” (GRANGE, 2005, p. 42, tradução nossa⁶).

O termo “assimilação” foi mais usado durante o período de expansão colonial empreendida pela França, durante a qual se tratava de “transformar” os povos colonizados em “franceses”. A assimilação implica uma mudança radical de identidade e se embasa em concepções estáticas da “identidade” ou “cultura”. Sayad evoca uma “metáfora digestiva”, na qual a sociedade assimiladora buscaria “ingerir um corpo estrangeiro, até fazer dele

4 No original: “Diploma universitário de francês língua estrangeira para refugiado(a)s em inserção universitária”. Tradução nossa.

5 No original: “Quand il y a dispute sur les mots [...], il y a dispute sur les enjeux réels, sur les objets sociaux réels et sont sur les intérêts réels [...]”.

6 No original: “Trois manières d’envisager la relation entre un élément extérieur et une entité politique déjà constituée”.

sua carne, seus músculos" (SAYAD, 1994, p. 176, tradução nossa)⁷. Hoje em dia, a noção foi completamente abandonada por referir-se ao passado colonial. Nos anos 1970, foi o termo "inserção" que começou a prevalecer. Segundo Grange (2005, p. 42, tradução nossa⁸), com essa palavra "não há modificação do que é inserido pelo fato de ele pertencer a um novo conjunto". O termo é desprovido das conotações culturais que "assimilação" tinha, trata-se de um processo mecânico e reversível.

Contudo, o vocábulo "inserção" foi progressivamente substituído pela palavra "integração", que aparece nos campos das políticas públicas para migrantes no fim dos anos 1980. Porém, como frisa Vadot (2016), as duas palavras tendem a ser intercambiáveis atualmente. A noção é geralmente definida como a "interiorização das normas e valores dominantes" por um indivíduo (FERREOL, 1995, p. 124, tradução nossa⁹). Entretanto, com a noção de "integração", supõe-se que a pessoa conserve traços da sua sociedade de origem e que ela se aproprie de elementos da sociedade de acolhimento. Sayad (1994) e Grange (2005) ressaltam que a integração é necessariamente um processo e não pode ser vista como um estado acabado. Sayad (1994, p. 13, tradução nossa¹⁰) aponta para o caráter inconsciente e involuntário da integração:

Uma vez no estado de imigração, é toda a condição do imigrante, toda sua existência que são o lugar de um intenso trabalho de integração, trabalho completamente anônimo, subterrâneo, quase invisível, à maneira de um verdadeiro trabalho de inculcação ou de segunda socialização, trabalho feito de pequenas coisas, mas pequenas coisas que não param de se acumular cotidianamente até o ponto de suscitar, como se nada fosse, sem que se perceba, e sobretudo sem solução de continuidade aparente, profundas mudanças – que, aliás, são as mudanças mais duradouras.

O sociólogo menciona a impossibilidade de mandar alguém integrar-se, porque equivaleria a mandar alguém adormecer ou esquecer. Não se pode obrigar alguém a adormecer ou esquecer: são coisas que a vontade não controla. Apesar disso, a palavra é amplamente

7 No original: "ingérer un corps étranger, jusqu'à en faire sa chair, ses muscles".

8 No original: "Il n'y a pas de modification de ce qui est inséré par le fait de son appartenance à un nouvel ensemble".

9 No original: "intériorisation des normes et des valeurs dominantes".

10 No original: "Une fois en place de l'immigration, c'est toute la condition de l'immigré, toute son existence qui sont le lieu d'un intense travail d'intégration, travail tout à fait anonyme, souterrain, quasiment invisible, à la manière d'un véritable travail d'inculcation ou de seconde socialisation, travail fait de petits riens, mais des riens qui ne cessent de s'accumuler quotidiennement au point de susciter, comme si de rien n'était, sans qu'on s'en rende toujours compte, et surtout sans solution de continuité apparente, de profonds changements – ce sont d'ailleurs les changements les plus durables".

usada no âmbito das políticas públicas ou da mídia que promove a integração dos imigrantes. Por ser também usada para justificar políticas com pendores repressivos, alguns pesquisadores optam por não utilizar a palavra. É o caso de Lapeyronnie (*apud* SCHNAPPER, 2007, p. 18, tradução nossa¹¹):

Há unanimidade contra essa palavra pelo sentido político que ela tomou. Para dizê-lo de maneira lapidar: a integração é o ponto de vista do dominante sobre o dominado. Assim, o dominante geralmente considera que aquele que é dominado não é integrado [...]. Dizer que não são integrados significa em particular que eles não participam o suficiente da sociedade e que são mal-educados. São definidos essencialmente pelo que não são, pela falta e pela distância em relação a uma norma central. Portanto, considero que convém evitar essa palavra “integração” ao se falar do mundo popular francês e da população imigrante ou de origem imigrante. O peso político do termo é, de fato, por demais importante e o tipo de relação social que implica e indica, por demais pesado [...]. Aqueles que definem as situações não são aqueles que as vivenciam.

Em razão da carga política trazida pela palavra “integração” no contexto francês, optamos por buscar alternativas a essa lexia, e nos propusemos a trabalhar, de uma perspectiva sociológica, com a palavra “socialização”. Alguns autores, tendo estudado o processo de integração, a aproximam da socialização. Como já vimos, Sayad (1994) evoca a integração como sendo um trabalho subconsciente que ele qualifica também de “segunda socialização”. Khellil chega a afirmar que “[a] socialização é o conceito sociológico que melhor dá conta da integração, até identificar-se com ela” (2010, p. 24, tradução nossa¹²). Contudo, são inúmeras as definições de socialização, assim como as de integração. A definição mais difundida, que adotamos, é a de Berger e Luckmann (2004, p. 175):

[...] a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro

11 No original: “Ce mot fait l’unanimité contre lui car il a pris un sens politique. Pour le dire de manière lapidaire : l’intégration est le point de vue du dominant sur le dominé. Le dominant considère ainsi généralement que celui qui est dominé n’est pas intégré [...]. Lorsqu’il est dit qu’ils ne sont pas intégrés, cela signifie notamment qu’ils ne participent pas suffisamment à la société et qu’ils sont mal élevés. Ils sont définis essentiellement par ce qu’ils ne sont pas, par le manque et la distance par rapport à une norme centrale. J’estime donc qu’il convient d’éviter ce mot d’intégration lorsqu’on parle du monde populaire français et de la population immigrante ou d’origine immigrée. Le poids politique du terme est, en effet, trop important, et le type de relations sociales qu’il implique et qu’il indique est trop pesant [...] Ceux qui définissent les situations ne sont pas ceux qui les vivent.”.

12 No original: “[la] socialisation est le concept sociologique qui rend le mieux compte de l’intégration, au point de s’identifier à elle.”.

da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.

Essa definição destaca a diferença que se costuma fazer entre a socialização primária, feita na infância, e a socialização secundária, que pertence ao mundo adulto. Em algumas definições, a socialização aproxima-se ainda mais da definição corriqueira da integração, como interiorização de normas e valores, como pode ser observado na definição de Guy Rocher (*apud* KHELLIL, 2010, p. 26, tradução nossa¹³):

Processo pelo qual a pessoa humana aprende e interioriza ao longo da sua vida os elementos socioculturais do seu ambiente, os integra à estrutura da personalidade sob a influência de experiências e agentes sociais significativos e assim se adapta ao ambiente social onde deve viver.

Vimos assim que as noções de integração e socialização são estreitamente interligadas. Por ter um uso mais sociológico e menos político, a palavra “socialização” se revelou mais pertinente para nosso trabalho. Porém, tomada essa decisão, também foi importante para nós examinarmos em que medida o processo de socialização é influenciado pelo aprendizado da língua do país.

Qual é o vínculo entre língua e a socialização?

As políticas linguísticas criadas nas últimas décadas na França se preocupam cada vez mais com a chamada “integração linguística dos migrantes”, considerando óbvio o fato de o aprendizado de uma língua ajudar na integração em uma determinada sociedade. O Conselho da Europa efetua pesquisas nesse sentido, cujos resultados são publicados no *site* da instituição, que influenciaram as políticas de acolhimento de imigrantes em diversos países europeus. Na França, a DGLFLF (Delegação Geral à Língua Francesa e às Línguas da França) adere também ao postulado segundo o qual a aprendizagem da língua permite a integração, como observa-se nesse relatório de 2005: “[...] a integração humana e socialmente bem-sucedida passa pela aquisição de uma competência adequada na língua do país de acolhimento. Seu insuficiente domínio leva, inelutavelmente, à exclusão social, cultural e profissional” (*apud* CALINON, 2013, tradução nossa)¹⁴.

13 No original: “Processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l’influence d’expériences et d’agents sociaux significatifs et par là s’adapte à l’environnement social où elle doit vivre.”

14 No original: “[...] l’intégration humainement et socialement réussie passe par l’acquisition d’une compétence adéquate dans la langue du pays d’accueil. Son insuffisante maîtrise conduit, en effet, inéluctablement, à l’exclusion sociale, culturelle et professionnelle.”

Sendo assim, os migrantes chegaram a constituir um público específico nas pesquisas em didática de línguas, que têm por preocupação a integração linguística dos migrantes (MANGIANTE, 2011; ARCHIBALD; CHISS, 2007). Contudo, apesar da expressão “integração linguística” ser bastante usada no ambiente acadêmico, ela permanece pouco definida e imprecisa, a tal ponto de Calinon (2013) a qualificar como “politicamente carregada, mas cientificamente fugidia”¹⁵ (tradução nossa). A pesquisadora denuncia o caráter “abusivo” da expressão, que reduz o processo de integração à sua vertente linguística e faz dela um fim em si mesmo ao invés de um processo mais complexo.

De fato, o vínculo entre língua e integração pode não ser tão evidente quanto parece. Se aprender a língua do país certamente oferece vantagens óbvias, essa relação pode apresentar nuances. É possível sentir-se “integrado” em um país sem falar a língua, assim como falar a língua e ser excluído do tecido social. Alguns estudos demonstraram a ausência de nexo de causalidade nítido entre língua e integração (WARRINER, 2007; EXTRAMIANA; VAN AVERMAET, 2010; HAMBYE; ROMAINVILLE, 2013). Extramiana e Van Avermaet ressaltam o fato de que, mais do que o nível linguístico, é o nível de qualificação que prevalece na inserção no mercado de trabalho. É notadamente o caso dos numerosos trabalhadores estrangeiros que vêm trabalhar na França em cargos de alta qualificação, sem falar francês e utilizando apenas o inglês para trabalhar, sem se sentirem necessariamente excluídos da vida social do país. Da mesma forma, Warriner (2007) demonstra que é o tipo de emprego obtido, mais do que o nível de língua, que pode levar a uma posição de excluído na sociedade. O fato de se ocupar cargos pouco valorizados é um fator mais forte no processo de exclusão social do que o próprio domínio da língua.

Essa observação parece fundamental na medida em que as políticas de integração europeias se destinam sobretudo a pessoas em exercício de profissões socialmente pouco valorizadas e pouco qualificadas. Em um contexto de constrição do mercado de trabalho, cujas primeiras vítimas são profissionais ocupando cargos pouco qualificados, são principalmente essas pessoas as ameaçadas de exclusão. Em último lugar, o principal fator de “integração” na sociedade permanece sendo o trabalho, e não o mero conhecimento de uma língua. Alguém que ocupe um cargo socialmente valorizado, mas que não fala a língua do país, raramente é acusada de “não se integrar”. Podemos até supor, como o fazem Beacco (2008) e Lucchini (2010), que é o fato de integrar-se, de socializar-se em uma nova sociedade, que leva ao conhecimento da língua, e não o contrário. De fato, são as várias interações, e não apenas as aulas de idioma, que levam o indivíduo a aprender uma nova língua. Essas interações são possíveis apenas se o grupo local abre os braços para esses recém-chegados.

15 No original: “politiquement chargée mais scientifiquement fuyante.”

Problemática e metodologia

As pesquisas bibliográficas e reflexões terminológicas apresentadas nos levaram a questionar os objetivos da formação na qual atuávamos no ensino de francês. O *site* da universidade indicava que “O diploma visa a lhes outorgar um nível de domínio linguístico que lhes permite a inserção em uma formação do ensino superior francófono”¹⁶ (tradução nossa). Era uma formação baseada em um ensino formal da língua, ou seja, com as aulas presenciais que aconteciam em uma sala, com professoras qualificadas, de acordo com uma progressão pedagógica preestabelecida, inspirada do Quadro Comum Europeu de Referência, e validada por uma avaliação. Os alunos tinham 15 horas semanais de aula de francês. Por se tratar de um lugar fechado, a sala de aula propicia poucas possibilidades de contato com o resto da universidade. Sendo assim, quisemos questionar a suposição de o curso levar à inserção dos estudantes na universidade, pensando nas seguintes interrogações: quais os limites de um ensino formal da língua no que concerne à inserção dos estudantes na universidade? De que forma as aulas de línguas favorecem a sua socialização?

Partimos da hipótese central de que as aulas de língua, na forma em que foram ministradas, participaram apenas parcialmente, se não minoritariamente, da socialização dos estudantes na universidade.

No intuito de explorar essas perguntas, optamos pela realização de entrevistas com estudantes que tinham sido alunos do programa no ano precedente, e que, no momento da pesquisa, estavam cadastrados em diversos cursos da universidade Paris 8 (Letras, Psicologia, Educação, etc.). As entrevistas se revelaram mais pertinentes do que questionários, sendo o objeto da pesquisa a socialização dos estudantes, um objeto por natureza complexo – composto por uma multitude de pequenos eventos, interações, relações sociais –, que demandava uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo.

Como já lecionamos para as pessoas entrevistadas, ocupamos uma posição ambígua, simultaneamente como “pesquisadora” e “professora”. Os guias de realização de entrevista geralmente não recomendam que o entrevistador conheça os entrevistados, tendo esse primeiro de adotar uma atitude “neutra” diante dos sujeitos da pesquisa. De fato, havia o risco de os entrevistados quererem fornecer respostas laudativas, com o intuito de nos agradar, elogiando por demais a formação que obtiveram. Porém, o fato de conhecermos os entrevistados foi também uma vantagem, porque tínhamos uma boa relação com os estudantes e tínhamos a mesma faixa etária, o que permitiu instaurar naturalmente um clima de confiança recíproca durante as entrevistas. A nossa postura ia assim ao

16 No original: “Ce diplôme vise à leur octroyer un niveau de maîtrise linguistique permettant leur insertion dans une formation de l’enseignement supérieur francophone.”.

encontro da posição de Kaufmann (2011, p. 19, tradução nossa¹⁷), que lamenta a “caça [...] a todas as influências do entrevistador sobre o entrevistado” e que indica que “a reserva do entrevistador dispara uma atitude específica com a pessoa entrevistada, que evita engajar-se por demais: à não-personalização das perguntas ecoa a não-personalização das respostas” (2011, p. 19, tradução nossa¹⁸). Assim, adotamos uma atitude engajada e de proximidade durante as entrevistas, seguindo as recomendações de Kaufmann para a condução de entrevistas compreensivas.

No total, entrevistamos oito pessoas, sete homens e uma mulher (os homens eram majoritários na formação), que tinham entre 20 e 35 anos, de cidadania síria, sudanesa, afegã e egípcia. As entrevistas tiveram duração de 30 minutos a uma hora e aconteciam em francês ou em inglês, segundo a escolha do entrevistado. Tínhamos elaborado um guia de entrevista a fim de frisar os seguintes temas: as disciplinas acompanhadas, os exames, as relações com os outros estudantes, as relações com os professores, os outros tipos de contatos que tinham na universidade, a participação em associações ou outras atividades culturais e esportivas. Mencionamos também, no fim da entrevista, os cursos específicos de língua francesa. A ordem das perguntas tinha sido estabelecida, mas foi com frequência modificada no decorrer das entrevistas, adaptando-se à fala dos entrevistados.

Análise

A aprendizagem da língua fora de um contexto social

Apesar de os entrevistados reconhecerem a importância das aulas de francês para o conhecimento linguístico, todos apontaram a especificidade dessa língua aprendida na sala de aula, que difere de outras variedades encontradas em diversos contextos. De fato, a língua usada nas aulas é uma língua desconectada de qualquer contexto social. Contudo, Bourdieu (1977, p. 18, tradução nossa¹⁹) salienta que “a linguagem é uma práxis, ela é feita para ser falada à propos”. A língua falada nas aulas não é uma língua *à propos*, dentro de um determinado contexto social, mas sim uma língua cortada do mundo social, pois o professor constantemente adapta sua fala à competência dos estudantes. Os estudantes entrevistados sentem nitidamente essa diferença, como explicou Farid²⁰:

17 No original: “chasse [...] à toutes les influences de l’interviewer sur l’interviewé.”.

18 No original: “la retenue de l’enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée, qui évite de trop s’engager : à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses.”.

19 No original: “le langage est une praxis, il est *fait pour être parlé à propos*”.

20 Os nomes dos entrevistados foram trocados.

1. The langue French, it will be more harder [...] in the class for cinema or another thing [...]. You don't understand so much word in French because the word in the class for the FLE is more easy, it's easy for us [...]. But when you learn another thing with French language, it will be more, more, hard.²¹

A língua praticada na aula de língua apresenta, portanto, características próprias, que explicam que os estudantes tenham dificuldade ao entrar em contato com outras situações de produção linguística. Essa observação vai ao encontro da fala de Bourdieu (1977), para quem “o domínio prático da gramática não é nada sem o domínio das condições de uso adequadas das possibilidades infinitas oferecidas pela gramática” (tradução nossa)²². Em outras palavras, para dominar uma língua, não é suficiente dominar as estruturais gramaticais, mas é preciso dominar também os contextos sociais de uso.

A principal dificuldade mencionada pelos estudantes é a diferença entre as aulas de FLE e as disciplinas. Podemos pensar em disciplinas como vários campos diferentes, entendidos de acordo com o conceito bourdieusiano de campo. Bourdieu (2003, p. 119) define campos como “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas)”. Segundo ele, cada campo é estruturado por posições sociais mantendo relações de força e cujo objetivo é a conservação de um capital específico e característico deste determinado campo. O capital de cada posição depende da posição mesma, e não do indivíduo que a ocupa. Ainda que Bourdieu não aborde esse ponto em específico, podemos considerar que uma linguagem específica faça parte do capital do campo em questão, na medida em que ele mesmo define a competência linguística como capital (1977).

Para um estudante universitário, estudar na universidade significa também adquirir o capital linguístico próprio de um determinado campo, por exemplo, a literatura, a sociologia, etc. Quase todos os estudantes entrevistados expressaram a sua dificuldade perante a linguagem específica dos campos escolhidos. Como exemplifica o caso de Ali, que observa que:

21 “A língua francesa é mais difícil [...] na aula de cinema ou outra coisa [...]. Você não entende muitas palavras em francês porque as palavras nas aulas de FLE [Francês Língua Estrangeira] são mais fáceis, são mais fáceis para nós [...]. Mas quando aprende outra coisa com a língua francesa, é muito, muito mais difícil.” (tradução nossa)

22 No original: “la maîtrise pratique de la grammaire n’est rien sans la maîtrise des conditions d’utilisation adéquates des possibilités infinies offertes par la grammaire”.

2. Parce que les cours, c'est compliqué, c'est pas clair comme la Langue Française Étranger, parce que le niveau des cours est différent que les cours dans le FLE. Parce que c'est des cours spécifiques pour les médias. Il y a beaucoup de mots spécifiques dans les médias, juste. Je pense, pour les Français, c'est compliqué aussi.²³

Vemos que a aprendizagem de língua pode assemelhar-se à aquisição de um capital cultural, tendo como objetivo o acesso a uma posição dentro de um determinado campo. Na entrevista que fizemos com Nora, foi elucidativo o fato de ela, ao discorrer sobre as táticas empregadas para aprender o francês, sempre ressaltar que tal ou tal estratégia a ajudava a “ganhar” algo, quase como se fala de “ganhar dinheiro”, remetendo à metáfora econômica de “capital” cunhada por Bourdieu. Com efeito, aprender uma língua não apenas permite o conhecimento da língua por si só, e sim também o crescimento do capital cultural e, porventura, o acesso a uma melhor posição na sociedade. É o que assinala Norton Peirce (1995, p. 17, tradução nossa²⁴), que estudou a aquisição das línguas sob o prisma das teorias de Bourdieu:

Se alunos investem numa segunda língua, fazem-no com o entendimento que adquirirão uma gama estendida de recursos simbólicos e materiais, que, por sua vez, aumentarão o valor do seu capital cultural. Alunos esperam e contam com um retorno desse investimento – um retorno que lhes dará acesso a recursos até então inatingíveis.

Para além das aulas disciplinares, as situações de trocas linguísticas se multiplicam e constituem cada vez mais novos campos de uso da língua, cujas normas têm que ser aprendidas. Os estudantes, cientes dessas diferenças, mencionam a distância entre o francês das aulas de FLE, o francês das aulas disciplinares, mas também o francês “da rua”, o francês da mídia, etc. Por isso, as aulas de FLE por si só parecem insuficientes para adquirir uma competência linguística plena, pois é necessário se familiarizar com a língua no seu *habitat* natural.

Outrossim, as competências linguísticas adquiridas nas aulas não são sempre transferíveis para o mundo social. Vários estudantes declaram “esquecer” o que foi aprendido. Por exemplo, Mehdi afirma:

23 “[...] as aulas são difíceis, não é claro como o Francês Língua Estrangeira, porque o nível das aulas é diferente do das aulas de FLE. Porque são aulas específicas para mídias. Tem muitas palavras específicas para as mídias. Eu acho que também é difícil para os franceses.” (tradução nossa).

24 No original: “If learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital. Learners will expect or hope to have a good return on that investment – a return that will give them access to hitherto unattainable resources.”.

3. J'ai plusieurs problèmes, j'ai oublié les mots toujours. Je ne sais pas pourquoi.

Nora evoca a timidez:

4. C'est quand on parle, on est timide, on a oublié. C'est la tête bloquée.

A aluna relata a história de um amigo que quis comprar um plano de transporte público e que não conseguiu dizer "Preciso de uma pasta", uma frase simples aprendida nas aulas. Ela imputa essa dificuldade à timidez:

5. C'est choqué, j'ai dit : 'C'est dans les cours'. Il connaît tout, pourquoi il est timide... Franchement, on est tous comme ça. On parle pas.

De acordo com Bourdieu (1998, p. 38), "[...] a causa da timidez reside na relação entre a situação ou a pessoa intimidante (que pode negar a injunção que ela provoca) e a pessoa intimidada, ou melhor, entre as condições sociais de produção de uma e de outra". De fato, temos aqui um caso de "dominação simbólica": nessa situação, os estudantes têm um capital linguístico menor do que os seus interlocutores. Como ressaltado por Norton (1995), as relações de poder desempenham um papel crucial nas relações sociais entre nativos e aprendizes da língua.

Portanto, podemos afirmar que as aulas de língua são úteis, mas insuficientes para acessar o papel de locutor legítimo, na medida em que é também necessário tomar conhecimento da estrutura social do ambiente. Concordamos com a posição de Norton (1995, p. 18, tradução nossa²⁵), que afirma: "[...] embora seja importante que os aprendizes de uma língua compreendam as regras de utilização da língua-alvo, é igualmente importante que explorem a quem estas regras servem". De fato, as relações de dominação que permeiam o tecido social podem constituir um fator de inibição e tornar caducos aprendizados, que acabam sendo esquecidos sob estresse.

A relação com os franceses: a língua como estigma

As aulas disciplinares foram quase sempre uma experiência negativa para os estudantes em termos de relações sociais. Frequentemente, os entrevistados identificam os estudantes "franceses" como um grupo social distinto, que faria oposição aos estudantes refugiados (os próprios entrevistados) e aos outros estudantes estrangeiros. Alguns concebem essa diferença no nível do domínio linguístico (são diferentes porque falam melhor), outros no nível da origem (são diferentes porque nasceram na França).

25 No original: "[...] although it is important for language learners to understand the rules of use of the target language, it is equally important for them to explore whose interest these rules serve."

A dificuldade de comunicar-se com os estudantes franceses não é somente abordada em termos de domínios linguísticos diferentes, mas também em termos de olhar. A maneira como os franceses olham para os refugiados quando estes falam francês é muito evocada. É, por exemplo, o caso de Karim, que admite preferir falar com os estrangeiros do que com os franceses:

6. Karim: [...] ils regardent comme ça, si c'est faux les phrases aussi, ils regardent comme ça.
N : Ils regardent comment?
K : Comme ça.
N : Comment comme ça?
K : Je sais pas (rires), mais toujours je parle avec les gens français, il est nerveux.

No início da sequência, ele não conseguia colocar esse olhar em palavras e falou “olham assim”, franzindo as sobrancelhas. O fato de falar “mal” francês provoca então a irritação do interlocutor, o que instaura uma tensão na relação, e pode ser comparado ao que Erving Goffman chama de “estigma”, evocado nesses termos:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 1988, p. 12).

O estigma de um indivíduo é um atributo que vai de encontro às expectativas das outras pessoas a seu respeito, e, como indicado por Goffman, pode levar a uma desvalorização de um indivíduo em uma determinada comunidade. Cometer erros de francês constitui um estigma na comunidade acadêmica da França na medida em que se espera dos estudantes um bom domínio da língua. Este domínio é uma norma social, um suposto atributo dos estudantes na França, que foi bem identificada pelos estudantes refugiados. Por exemplo, Farid afirma que o seu nível de francês o marginaliza, porque o olhar dos outros o faz se sentir “estúpido”:

7. [...] I am feeling like, like you are the stupid one in the university, all speak [and] write good French and here you cannot write [...] good sentence, in all the sentence you have so much *fautes*. [...] sometime you are feeling so shy when you want some word, you cannot write this word in French, you are feeling 'Oh my god, I am so stupid!' (Rires).

Essa diferença entre o que é percebido e o que é esperado pode provocar tensões na interação, criando sentimentos de angústia e de mal-estar (Goffman). Esses sentimentos negativos são vivenciados por vários estudantes, por exemplo, Kamal, que relata o medo que gera a interação:

8. “N : Et tu parles des fois avec des Français ?

[...]

Kamal : Ah oui, on a un cours qui s'appelle « Diversité linguistique », on a parlé, ça va. Mais je fais attention toujours.

N : Tu fais attention à quoi ?

K : Pour prononcer, je vais dire, par exemple, « Comment s'est passé l'examen ? » ou « Comment va être l'examen la semaine prochaine ? », je lui dis juste « Comment il va être ? », et il comprend « l'examen » tout de suite, ça va. Quand il parle, je comprends qu'est-ce qu'il m'a dit, mais la réponse... mais si il m'a demandé pour la réponse, je lui réponds pour deux ou trois mots maximum. Et après j'arrête.

N : Bah pourquoi ?

K : J'ai peur.

N : T'as peur ? T'as peur de quoi ?

K : De prononcer mal.

Vemos com esse exemplo que o nível de língua leva os estudantes a se sentirem estigmatizados, o que impele alguns ao silenciamento.

Considerações finais

Graças a essa pesquisa, pudemos observar que, se as aulas de FLE ajudam os estudantes refugiados a adquirir alguns elementos linguísticos, elas são insuficientes para uma socialização plena dos estudantes na universidade. Pode-se afirmar que a aprendizagem de uma língua sequer leva a uma “integração” em uma sociedade, porque vários fatores interferem nesse processo. Vimos primeiro que as aulas de FLE, por acontecerem em lugares fechados, não permitem a aquisição de uma língua socialmente situada, e, portanto, só podem ajudar parcialmente os estudantes na sua inserção universitária. Apresentamos também a estigmatização sofrida pelos estudantes que não falam um francês “nativo”, que contribui para o seu isolamento social e vai de encontro à ideia de integração.

Nesse ponto, vale ressaltar que todos os entrevistados provêm de países cujas culturas são pouco valorizadas na França (países de língua árabe e/ou de religião muçulmana), ou até encontram franca oposição em um contexto em que questões

identitárias cristalizam o debate público. Com a exceção de Nora, que afirma que sofreu racismo de estudantes franceses, a questão do preconceito e da xenofobia foi pouco mencionada pelos estudantes. Contudo, podemos supor que essa ausência se deve menos à inexistência desses fenômenos do que à forma das perguntas feitas – cujo foco era entender fenômenos relacionados à língua – ou até mesmo à nossa própria nacionalidade francesa e posição de docência. Por isso, afirmamos que essa primeira pesquisa mereceria um aprofundamento, a fim de ver como o fato de sofrer preconceito pode impactar a aprendizagem da língua.

De fato, podemos avançar a hipótese que os estudantes refugiados sofrem discriminações que vão além da própria questão linguística, e que concernem a questões de cor de pele, de religião ou de orientação sexual. Por isso, questionamos a pertinência de políticas linguísticas cujo foco é sempre levar os imigrantes a integrar-se na sociedade francesa. Como é possível a integração se a sociedade receptora não quer integrá-los? Para “integrar-se”, é preciso encontrar uma porta aberta. Sem esse pré-requisito, aulas de língua são de pouca ajuda. Acreditamos que esse tipo de dispositivo teria mais impacto se ele envolvesse toda a comunidade universitária: não apenas os imigrantes que aprendem a língua, mas também os estudantes franceses que poderiam ser mais sensibilizados ao acolhimento do Outro.

REFERÊNCIAS

ADAMI, H. La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, v. 2, n. 29, p. 9-44, 2012.

ARCHIBALD, J.; CHISS, J.-L. *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris: L'Harmattan, 2007.

BEACCO, J.-C. Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes. *In: Séminaire international sur l'intégration linguistique des migrants adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 26-27 junho 2008. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc1de>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade. Tratado de sociologia de conhecimento*. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. Tradução Sergio Miceli et al. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de século, 2003.

BOURDIEU, P. L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, n. 34, v. 1, p. 17-34, 1977.

CALINON, A.-S. L'« intégration linguistique » en question. *Langage et Société*, n. 144, p. 27-40, 2013.

EXTRAMIANA, C. ; VAN AVERMAET, P. Apprendre la langue du pays d'accueil. *Hommes et migrations*, n. 1288, v. 6, 2010.

FERREOL, G. *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Armand Collin, 1995.

GOFFMAN, E. *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos, 1988.

GRANGE, J. Que veut dire intégration ? Histoire d'une notion. In: FERRY, V. ; GALLORO, P.-D. ; NOIRIEL, G. (org.). *20 ans de discours sur l'intégration*. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 41-47.

HAMBYE, P. ; ROMAINVILLE, A.-S. Apprentissage du français et intégration. Des évidences à interroger. *Français et Société*, n. 26-27, 2014.

KAUFMANN, J.-C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Collin, 2011.

KHELLIL, M. *Sociologie de l'intégration*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

LUCCHINI, S. De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues ? In: CONTI, V. ; DE PIETRO, J.-F. ; MATTHEY, M. (org.). *Langue et cohésion sociale : enjeux politiques et réponses de terrain*. Neuchâtel: Délégation à la langue française, 2010. p. 87-110.

MANGIANTE, J.-M. (org.). *L'intégration linguistique des migrants. État des lieux et perspectives*. Arras: Artois Presses Université, 2011.

NORTON PEIRCE, B.. Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, n. 29, v. 1, p. 9-31, 1995.

SAYAD, A. Qu'est-ce que l'intégration? *Hommes et migrations*, n. 1182, p. 8-14, 1994.



SCHNAPPER, D. *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris: Gallimard, 2007.

VADOT, M. De quoi *intégration* est-il le nom ? L'importation d'une querelle de mots dans le champ de la formation linguistique des migrants. *Argumentation et analyse de discours*, n. 17, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aad/2228>. Acesso em: 14 nov. 2020.

WARRINER, D. Language Learning and the Politics of Belonging: Sudanese Women Refugees becoming and being 'American'. *Anthropology and Education Quarterly*, n. 38, p. 343-359, 2007.

Concordância verbal na variedade urbana do Rio de Janeiro: um estudo sobre a face fonética do morfema verbal de P6

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.2430>

Jéssica Rocha¹

Resumo

Esta pesquisa, provinda de minha Monografia de Conclusão de Curso, objetiva contribuir para os conhecimentos dos padrões de concordância em variedades do Português por meio da interface dos níveis morfossintático e fonético: investiga-se a expressão fônica do morfema verbal de terceira pessoa do plural (P6) na variedade urbana do Rio de Janeiro. A análise, que se concentra nos dados encontrados na amostra brasileira do *corpus* Concordância, é fundamentada pela Sociolinguística variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968). Os resultados estatísticos apontam que a variação é reprimida em ambiente tônico e que, no que diz respeito aos dados átonos, a ausência do sândi e a presença de vogal nasal em contexto posterior favorecem as expressões mais fortes. No nível extralinguístico, assumem essa posição a faixa etária mais jovem, o nível de escolaridade mais alto e a localidade de maior prestígio cultural e socioeconômico.

Palavras-chave: fonética; morfossintaxe; interface; concordância verbal; variação linguística

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; jamr.jessica@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6550-3184>

Verbal agreement in the urban variety of Rio de Janeiro: a study on the phonetic face of P6 verbal morpheme

Abstract

This research, resulting from my Undergraduate Thesis, aims to contribute to the knowledge of the agreement patterns in varieties of Portuguese through the interface of the morphosyntactic and phonetic levels: the phonic expression of the plural third-person (P6) verbal morpheme in the urban variety of Rio de Janeiro is investigated. The analysis, which focuses on the data found in the Brazilian sample of the Concordance *corpus*, is supported by variationist sociolinguistics (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968). The statistical results show that the variation is repressed in the tonic environment and that, concerning unstressed data, the absence of sandhi and the presence of nasal vowel in a posterior context favor the strongest expressions. At the extra-linguistic level, this position is assumed by the youngest age group, the highest level of education and the location of greatest cultural, and socioeconomic prestige.

Keywords: phonetic; morphosyntax; interface; verbal agreement; linguistic variation.

Introdução

A pesquisa que ora se apresenta tem por objetivo contribuir para o conhecimento dos padrões de concordância em variedades do Português através de um olhar específico sobre o fenômeno: analisam-se as realizações fonéticas da desinência verbal de terceira pessoa do plural (P6) na variedade urbana carioca do Português Brasileiro (PB). O objeto, situado entre os níveis linguísticos morfossintático e fonético, é de natureza altamente variável. A título de exemplificação, observem-se três maneiras encontradas da expressão do morfema em formas verbais como *cantam* e *querem*: cant[ẽw̃], cant[ũ] e cant[u]; quer[ẽj̃], quer[ĩ] e quer[ɪ].

A necessidade desta investigação relaciona-se ao conceito da *saliência fônica*, proposto como princípio linguístico por Lemle e Naro (1977), que estabelece que a marca explícita da concordância é regulada pela (alta ou baixa) diferenciação entre a forma verbal plural e a singular: a ausência de marca atingiria em maior frequência pares opostos como *canta/cantam* e em menor frequência pares do tipo *é/são*, pois neste último há grande diferenciação fonética entre as formas e, por isso, o falante/ouvinte tenderia a evitar o apagamento da marca. A relevância da variável em estudos variacionistas sobre a concordância verbal indica que, em linhas gerais, há, no PB, uma estreita relação entre a marcação explícita de plural e o grau de diferenciação entre a forma plural e a singular respectiva.

Diante disso, este trabalho apresenta uma análise empírica, com base nos preceitos teórico-metodológicos da Sociolinguística variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006), das expressões fonéticas que marcam a expressão do plural em dados de concordância verbal. Para isso, faz-se uso da amostra brasileira do *corpus* Concordância, organizado pelo projeto então intitulado “Estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias do Português”. O objetivo central da análise, além da própria descrição do fenômeno na variedade urbana carioca do Português Brasileiro (PB), é contribuir, por meio da interface dos níveis fonético e morfossintático, para o futuro refinamento do controle da saliência fônica na variação da concordância verbal e, assim, com os conhecimentos dos padrões de concordância nas variedades do Português.

Sobre o comportamento do fenômeno, tendo em vista os objetivos supracitados, foram consideradas as seguintes hipóteses: a) nos termos de Labov (2003), que a expressão do morfema número-pessoal de terceira pessoa do plural se revelasse um fenômeno variável; b) que se mostrassem os mais fortes condicionadores, na esfera social, a localidade, o nível de escolaridade e a faixa etária do informante e, na linguística, as variáveis do nível fonético (tonicidade da sílaba da desinência, a incidência de sândi e o contexto fonético subsequente à forma verbal); e c) que se mostrassem favoráveis às realizações foneticamente mais brandas as *vogais nasais* em contexto posterior e as formas verbais que apresentam alterações além da terminação na passagem do singular para o plural, como o pretérito perfeito (na passagem de *comeu* para *comeram*, por exemplo, ocorrem a queda da semivogal, o acréscimo do /R/ e o aumento do número de sílabas).

Fundamentação teórico-metodológica

Os autores responsáveis pela introdução da variável *saliência fônica* nos estudos brasileiros variacionistas sobre a concordância verbal, Lemle e Naro (1977), propuseram que esse controle fosse realizado por meio de uma escala que vai do nível mais baixo ao mais alto de diferenciação singular/plural (e, assim, da tendência mais baixa à mais alta de aplicação da marca explícita da concordância) considerando fatores como acento, tempo/modo verbal e forma do verbo. Posteriormente, a escala que os autores apontaram como mais condizente com os resultados estatísticos foi reestruturada por Naro (1981), o que originou a hierarquia mais utilizada em estudos da regra morfossintática – não por isso livre de novas questões, como as levantadas por Guy (1981), que defende que o acento não deve ser um parâmetro considerado para uma escala de saliência fônica, sob o argumento de que a tonicidade apenas regularia a possibilidade de desnasalização.

No entanto, o controle da variável em estudos da concordância verbal enfrentou alguns impasses que ferem o entendimento do conceito como princípio. São exemplos disso os seguintes fatos: a organização dos níveis não se mostrou compatível com os resultados de Monguilhott (2001, 2009), principalmente no que se refere aos dados do nível de

escolaridade mais alto; e a variável não foi considerada como estatisticamente relevante em Barreto (2014), que analisou dados do Português Europeu. Conforme assinalam Vieira, Brandão e Gomes (2015) e Chaves (2014), que pensam criticamente sobre a organização das escalas e analisam especificamente o aspecto fonético da marcação da concordância, as oposições levadas em conta para a estruturação das escalas ficaram no campo teórico, se fazendo necessária a consideração da produção real dos falantes para, então, compreender a relação entre a marca explícita da concordância e as diferenças sonoras entre singular e plural.

Sendo assim, este trabalho entra na discussão de modo a apresentar uma análise das expressões fônicas do morfema verbal de P6 com base em dados empíricos, tratados segundo a perspectiva da Sociolinguística de orientação laboviana (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968). Desse aporte teórico-metodológico adotado, privilegiam-se, além da concepção de língua como um sistema que reflete a diversidade social, a) a premissa da heterogeneidade ordenada – que compreende a variação como um fator que, muito antes de ter qualquer relação com o caos, confere dinamicidade ao sistema linguístico; e b) os problemas das restrições e do encaixamento linguístico e social – estuda-se a interação do objeto linguístico com fatores sociais e outros fenômenos internos à língua, uma vez que se trata de um fenômeno situado no nível fonético determinado por (e possivelmente determinante de) uma regra morfossintática, a concordância verbal.

Metodologia: a amostra analisada e as etapas do trabalho

Esta pesquisa fez uso do *Corpus* Concordância, que consiste em entrevistas sociolinguísticas realizadas entre os anos 2008 e 2010 por membros do projeto “Estudo dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias do Português”, ao qual está integrada esta investigação. Os diálogos, que têm em torno de 40 minutos e são guiados pelos documentadores de modo a estimular a produção oral, perpassam diversos assuntos – como pontos positivos e negativos do bairro em que reside o informante, política, memórias de infância, sonhos e pluralidade linguística².

Conforme sistematizado no Quadro 1, para esta análise foram exploradas 12 gravações de falantes residentes em cada uma das regiões controladas: Copacabana, bairro da Zona Sul do município do Rio de Janeiro – uma região de prestígio – e Nova Iguaçu, município da Baixada Fluminense, que tem sua imagem ligada a grandes problemas sociais que contribuem para o crescimento da violência, como a escassez de serviços públicos e de infraestrutura urbana. Cada uma das células indicada a seguir é representada por dois

2 Todas as entrevistas consideradas para a investigação estão disponíveis, em áudio e transcrição grafemática, no *site* <https://corporaport.letras.ufrj.br/>. O acesso aos arquivos é gratuito, sendo exigido apenas o cadastro na plataforma, que, no presente momento, conta também com amostras do Português Europeu e do Português de Moçambique.

informantes, um de cada localidade, e o total de 24 sujeitos está organizado por: a) sexo – homem e mulher; b) nível de escolaridade – nível 1 para os que estudaram até o Ensino Fundamental, 2 para os que estudaram até Ensino Médio e 3 para os estudaram até o Ensino Superior; e c) faixa etária – neste caso, a faixa A, que compreende os falantes mais jovens, de 18 a 35 anos, e a faixa C, referente aos falantes mais velhos, de 56 a 75 anos.

Quadro 1. Amostra analisada: faixas A e C das regiões de Copacabana e Nova Iguaçu

Nível de escolaridade	Faixa A (18 a 35 anos)	Faixa C (56 a 75 anos)
Nível 1 (Ensino Fundamental)	A-1-H	C-1-H
	A-1-M	C-1-M
Nível 2 (Ensino Médio)	A-2-H	C-2-H
	A-2-M	C-2-M
Nível 3 (Ensino Superior)	A-3-H	C-3-H
	A-3-M	C-3-M

Fonte: Elaboração própria

O tratamento dos dados foi iniciado pela coleta, na transcrição grafemática, de todas as ocorrências de verbos na terceira pessoa do plural ligados a um sujeito plural, seguida pela transcrição fonética de cada uma dessas formas verbais e da palavra subsequente. O passo seguinte foi organizar e observar os dados segundo a tonicidade e o contexto fônico posterior, o que foi fundamental para a formulação das hipóteses. Depois, os dados foram codificados segundo variáveis sociais e linguísticas: a) do primeiro grupo fazem parte *localidade*, *faixa etária*, *nível de escolaridade* e *sexo* (fatores que compõem o perfil do informante); b) do segundo, *tonicidade da sílaba da desinência* (tônica ou átona), *contexto fônico subsequente* (consoante nasal, consoante oral, vogal nasal, vogal oral ou pausa), *incidência de sândi* (sim ou não), *tema do verbo* ({-a-}, {-e-} ou {-i-}), *forma do verbo* (regular, irregular apenas no paradigma ou irregular no par opositivo) e *tempo/modo verbal* (todos os encontrados: presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro e futuro do pretérito do indicativo; presente, pretérito imperfeito e futuro do subjuntivo; além da estrutura infinitiva). Por fim, foi feita a quantificação dos dados no programa de análise estatística Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005).

Vale destacar, antes de partir para a apresentação dos resultados, que, além de uma quantificação geral, considerando cada variante isoladamente, foram realizadas, também, duas análises com as variantes divididas em grupos: a) *padrão* e não *padrão*, sendo da primeira categoria as variantes que, mais fortes e claras à oitiva ([ɣw̃] e [çj]), expressam plenamente a noção de plural, e da segunda as que são frutos de processos fonéticos de enfraquecimento; b) *nasal* e não *nasal*, sendo o primeiro grupo para as realizações que apresentam o traço de nasalidade e o segundo para as que não o apresentam.

Resultados

A exposição dos resultados, nesta seção, organizada de acordo com as rodadas estatísticas realizadas: primeiro, apresenta-se a distribuição geral dos resultados, considerando todas as realizações encontradas do morfema verbal de terceira pessoa do plural em dados de concordância entre sujeito e verbo³; depois, apresentam-se os resultados obtidos na primeira análise multivariada realizada no programa estatístico, *padrão versus não padrão*; e, por último, apresentam-se os resultados referentes à segunda rodada binária, em que se contrapõem as realizações do tipo *nasal* às do tipo *não nasal*.

Distribuição geral dos dados

Na Tabela 1, expõe-se a distribuição geral dos dados, divididos por tema — apenas para uma visualização mais clara — e tonicidade, condicionamento de relevância notável já nesta primeira abordagem.

Vale colocar, de antemão, que foram consideradas as 9 variantes mais recorrentes no *corpus*, que ofereceu um total de 2072 ocorrências. As (possíveis) expressões [[*õ*] [*o*], [*ẽ*] e [*e*]] foram excluídas da análise não somente pelo limite de variantes que pode ser admitido pelo Goldvarb X, mas também pelo seu comportamento esporádico e, na quase totalidade dos casos, associado a contextos de sândi, como no exemplo a seguir. Nesses casos, não se pode assegurar se há realmente uma expressão fonética da desinência de P6 ou se houve queda da vogal (ou do ditongo) da desinência e, restando uma consoante (flutuante), o processo de ressilabação com a vogal da palavra posterior.

1. eles **tiver[õ]**portunidade (COP C-1-H)

Tabela 1. Distribuição geral dos dados: a expressão fonética da desinência verbal de P6 em sílabas átonas e tônicas das três conjugações

Variante	1ª conjugação		2ª e 3ª conjugações	
	Átonas	Tônicas	Átonas	Tônicas
[<i>ẽw̃</i>]	199/709 (28,1%)	108/174 (62,1%)	124/631 (19,7%)	260/331 (78,5%)
[<i>ẽ</i>]	18/709 (2,5%)	7/174 (4%)	12/631 (1,9%)	18/331 (5,4%)
[<i>ɐ</i>] / [<i>a</i>]	164/709 (23,1%)	40/174 (23%)	52/631 (8,2%)	-

3 Sendo o objetivo do trabalho descrever, na variedade urbana carioca do PB, como a concordância verbal é expressa, optou-se por eliminar as formas verbais em que não há dúvidas sobre o cancelamento da regra de marcação de plural, tais como, *é, cantou, fez e quis* — estruturas evidentemente distantes de suas respectivas formas plurais *são, cantaram, fizeram e quiseram*.

[õw̃]	47/709 (6,6%)	15/174 (8,6%)	34/631 (5,4%)	44/331 (13,3%)
[õ]	129/709 (18,2%)	4/174 (2,3%)	76/631 (12%)	9/331 (2,7%)
[o]	83/709 (11,7%)	-	44/631 (7%)	-
[ẽj]	25/709 (3,5%)	-	120/631 (19%)	-
[i]	24/709 (3,4%)	-	60/631 (9,5%)	-
[i]	20/709 (2,8 %)	-	109/631 (17,3%)	-

Fonte: Elaboração própria

O que se deve destacar desses resultados, em primeiro lugar, é que as possibilidades de realização do morfema número-pessoal de P6 em dados de sílaba átona são muito mais numerosas do que em dados de sílaba tônica. Note-se que, em formas verbais das três conjugações, todas as nove variantes são encontradas no contexto átono; em ambienteônico, diferentemente, são encontradas apenas cinco em dados de primeira conjugação e quatro em dados de segunda e terceira.

Em sílabas átonas de verbos de primeira conjugação, como em *olham* e *andavam*, a realização padrão [õw̃] foi a mais encontrada, com o percentual de 28,1%; seguida de [õ], com 23,1%, e [o], com 18,2%. As ocorrências da realização [ẽj] e suas respectivas reduções ([i] e [i]) em verbos de primeira conjugação correspondem aos modos verbais subjuntivo (tempos presente, pretérito imperfeito e futuro), como em *olhem*, *andassem*, e infinitivo (flexionado), como em *colocarem*. Observe-se que, nesses casos, os valores percentuais são muito próximos: respectivamente, 3,5%, 3,4% e 2,8%.

Nos dados átonos de tema em {-e-} e {-i-}, como em *comem* e *quiseram*, as realizações [õw̃] e [ẽj] obtiveram os números mais expressivos, além de bastante semelhantes: respectivamente, 19,7% e 19%. Depois, estão as suas reduções [i], com 17,3%, e [õ], com 12%.

Cabe frisar, também, que as realizações [õ] e [i] são as mais próximas das estruturas singulares e, exceto em dados do tipo *falaram* e *conseguirem* – em que a marca da concordância não se limita à expressão da desinência –, provavelmente seriam entendidas como cancelamento da marca em estudos clássicos de concordância verbal. Foram, entretanto, consideradas neste estudo porque, uma vez que se deseja investigar a força do componente fonético sobre a regra morfossintática, é necessário entender, antes de apontá-las como estruturas sinalizadoras de ausência de marca explícita da concordância, até que ponto o contexto fonético que as circunda é favorável a seu aparecimento.

No que diz respeito aos dados em sílabas tônicas, a realização [õw̃] na primeira conjugação foi a predominante, com 62,1%, seguida da variante [a], com 23%. Essas

ocorrências foram encontradas nas formas verbais *estão* e *dão* e os dados de [a] não foram considerados como cancelamento da marca de concordância por conta da sutil diferença atribuída exclusivamente à nasalidade. No fluxo da fala — principalmente em se tratando de gravações feitas em lugares como farmácia, residência do informante e escola, que contam com a presença de outras pessoas e de sons naturais a esses ambientes —, a diferença entre presença e ausência do traço não é tão clara. Além disso, a forma verbal *estão* é frequentemente produzida como *tão*, o que faz a maioria desses dados corresponder a monossílabos, sendo a precisão ainda mais difícil.

Em ocorrências tônicas de segunda e terceira conjugações — todas as variantes foram coletadas em ocorrências das formas *são* e *vão* —, observa-se a predominância de [ɐ̃w̃], com 78,5%, seguida do resultado referente a [õw̃], com apenas 13,3%. Nota-se, com esse resultado e o da primeira conjugação, que os percentuais da comparação entre as duas realizações mais utilizadas são bastante discrepantes.

Atestado que o fenômeno é resistente à variação quando em sílaba tônica, optou-se, para a quantificação dos dados em análises binárias no Goldvarb X, pela concentração na variabilidade encontrada em sílabas átonas. As análises que se descrevem a seguir, portanto, além de serem caracterizadas pelos agrupamentos das variantes, levam em conta apenas os dados coletados neste último contexto. Em termos de síntese e, ao mesmo tempo, demonstração da interface entre os níveis fonético e morfossintático, são apresentados, neste trabalho, os resultados referentes às variáveis do primeiro nível que sobressaíram em cada uma das análises e os referentes às variáveis sociais.

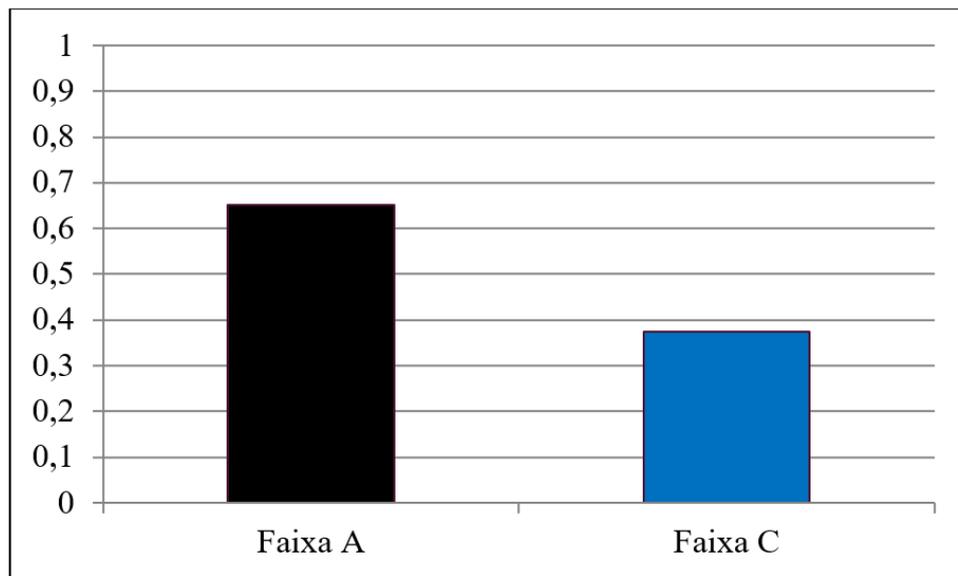
Análise *padrão versus não padrão*

Das quatro primeiras variáveis selecionadas — considerando as extralinguísticas e as fonéticas — na rodada em que foram contrapostas as variantes *padrão* e *não padrão* (em ordem de seleção: *faixa etária*, *incidência de sândi*, *localidade* e *nível de escolaridade*), apenas uma é de natureza linguística. Isso mostra que o fenômeno, apesar de ser ainda pouco descrito empiricamente e, ao que se supõe, não estar sob o controle consciente dos falantes, está sistematicamente organizado na estrutura social. Tomando como valor de aplicação o tipo *padrão*, obtiveram-se, nesta rodada, *input* de .28 e significância de .00.

a) Variáveis extralinguísticas

A seguir, o Gráfico 1 expõe os resultados referentes à primeira variável do nível social selecionada pelo programa estatístico: *faixa etária* do informante. A hipótese postulada para esse controle foi de que os falantes mais jovens, mais adeptos a inovações, se mostrariam favorecedores do enfraquecimento fonético da marca explícita da concordância.

Gráfico 1. Aplicação da variante *padrão* em função da variável *faixa etária*



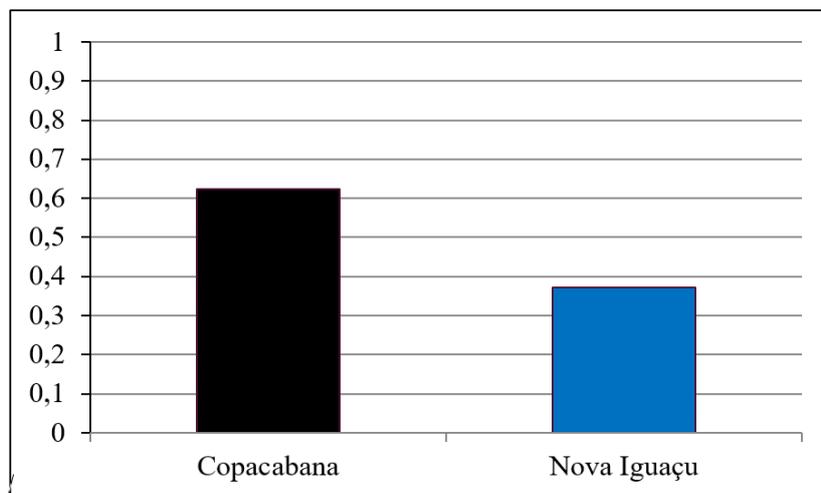
Fonte: Elaboração própria

Percebe-se que, ao contrário do esperado, com peso relativo de .65, os mais jovens favoreceram as variantes *padrão* e os mais velhos, com .37, a desfavoreceram.

Esses primeiros resultados já dão sinais importantes sobre a interface entre fonética e morfossintaxe para o fenômeno da concordância, pois, ainda que a expressão fonética da concordância não esteja no nível da consciência dos falantes como a oposição morfossintática de *presença versus ausência de marca explícita*, os resultados mostram-se compatíveis com o que se observa em estudos sobre a concordância verbal na área urbana do Rio de Janeiro. Os estudos de Naro e Scherre (2003, 2010), por exemplo, que tratam do fenômeno morfossintático em dois pontos distintos da linha do tempo, atestam o aumento das taxas de concordância – o que se pode observar, também, pela comparação entre as faixas etárias.

Apresentam-se, no Gráfico 2, os resultados referentes ao grupo de fatores *localidade*, diante do qual foi esperado favorecimento de realizações *padrão* por parte da região de maior prestígio, Copacabana.

Gráfico 2. Aplicação da variante *padrão* em função da variável *localidade*

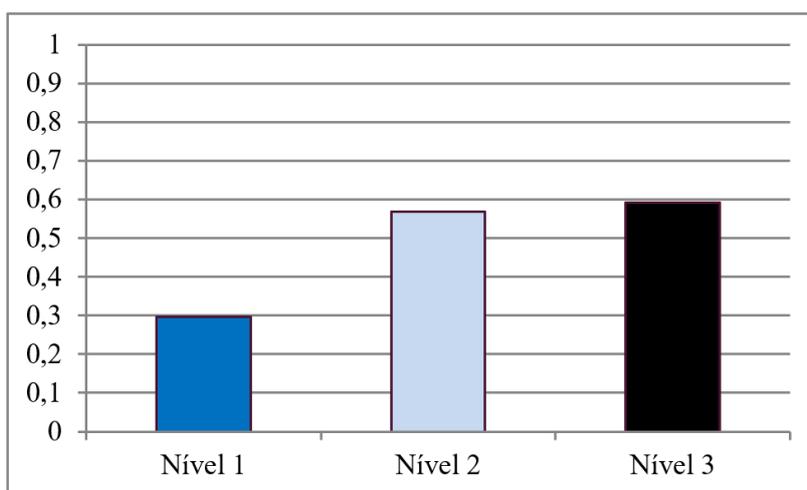


Fonte: Elaboração própria

Verificou-se, desta vez, a confirmação da hipótese levantada: os dados provenientes da Zona Sul do Rio de Janeiro foram do tipo mais *padrão* que os coletados nas entrevistas da Baixada Fluminense. Com peso relativo de .64, Copacabana mostrou-se favorecedora das expressões do tipo *padrão* e Nova Iguaçu, com índice de .37, mostrou-se desfavorecedora.

Observem-se, a seguir, os resultados correspondentes à terceira variável extralingüística selecionada na rodada *padrão versus não padrão*, que reflete o controle do *nível de escolaridade* do informante. Para essa variável, hipotetizou-se que o fator da escolarização atuasse de modo a aumentar a tendência a variantes foneticamente mais fortes (neste caso, as do tipo *padrão*).

Gráfico 3. Aplicação da variante *padrão* em função da variável *nível de escolaridade*



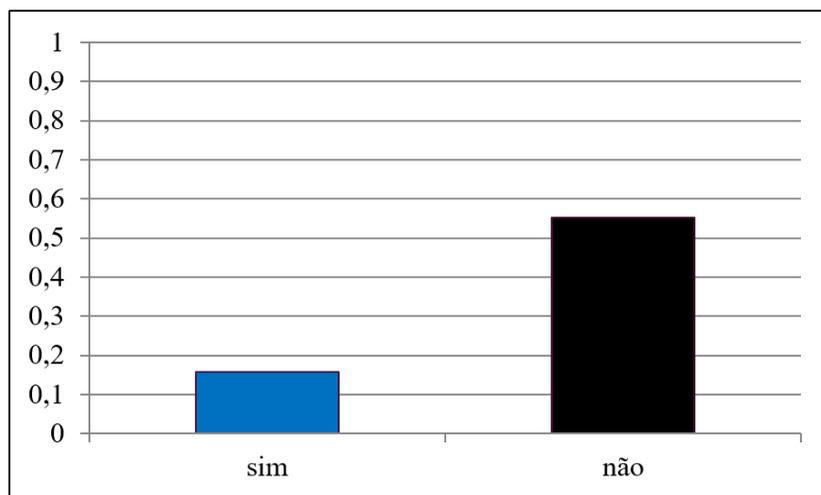
Fonte: Elaboração própria

Observa-se que, quanto ao *nível de escolaridade*, o fenômeno se distribuiu de maneira escalar: quanto maior o nível de instrução formal, maior a preferência por expressões *padrão*, sendo a maior diferença entre os usos a que existe entre os níveis 1 e os demais, que apresentam comportamento similar. O *nível de escolaridade 1*, que obteve peso relativo de .29, mostrou-se desfavorecedor de realizações *padrão* e os níveis 2 e 3, que obtiveram pesos relativos de, respectivamente, .56 e .59, mostraram-se favorecedores.

b) Variável linguística

A única variável pertencente ao nível fonético — e primeira de natureza linguística — selecionada como relevante para a aplicação das variantes do tipo *padrão* foi *incidência de sândi*, para a qual foi levantada a hipótese de que a ocorrência do processo geraria formas foneticamente reduzidas. Os resultados obtidos são representados pelo Gráfico 4.

Gráfico 4. Aplicação da variante *padrão* em função da variável *incidência de sândi*



Fonte: Elaboração própria

Verificou-se que o comportamento do fenômeno foi conforme o hipotetizado: variantes *padrão* tendem a não coincidir com o *sândi*. A ocorrência do processo mostrou-se desfavorecedora da realização *padrão* (peso relativo de .15) e sua não ocorrência, por sua vez, faz aumentar a tendência à realização *padrão*.

Em 2 e 3, exemplificam-se variantes *padrão* sem a incidência de *sândi* e, em 4 e 5, realizações *não padrão* que se fundiram ao elemento fônico posterior.

2. uma visita a jovens que **estej[ẽw̃]** internadas (COP C-1-M)
3. as pessoas **pod[õ]** ir andando (NIG A-3-M)
4. os filho dele têm/ **pux[õ]**(um) pouco aquele sotaque (NIG A-1-H)
5. se as pessoas se **mantiver[ja]**(a)comodadas (COP A-2-H)

Análise nasal versus não nasal

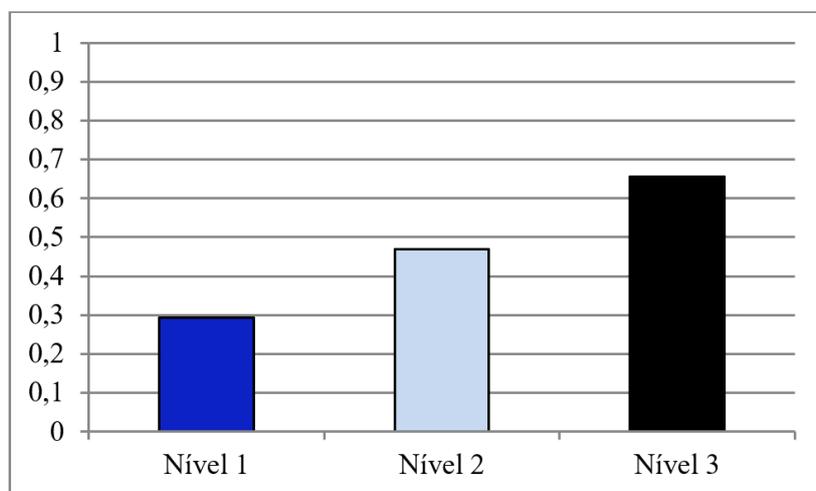
A organização e o tratamento dos dados segundo os tipos *padrão* e *não padrão* ocorreu desde o início desta investigação. A separação das variantes conforme a presença ou ausência da nasalidade, no entanto, partiu da surpresa causada pelo descarte da variável *contexto subsequente* na primeira rodada multivariada, pois é natural que fenômenos do nível fonético, sobretudo envolvendo a presença e a ausência do traço de nasalidade, recebam influência do contexto posterior. Percebeu-se que, em um primeiro momento, se relacionou a nasalidade às realizações *padrão* — de fato, a nasalidade é uma característica importante dessas variantes, mas também está presente nas demais formas dispostas aos falantes no sistema linguístico. Assim, pareceu mais coerente com a variabilidade do fenômeno (mais alta do que se esperava) que o controle da variável fosse harmonizado com a presença ou a ausência do traço.

Desta vez, a variável *contexto fônico subsequente*, além de ter sido selecionada, foi a variável fonética que mais demonstrou relevância estatística para o fenômeno investigado. O *input* e a significância obtidos nesta rodada, de que a variante *nasal* foi o valor de aplicação, foram de, respectivamente, .68 e .01.

a) Variáveis extralinguísticas

O condicionamento selecionado em primeiro lugar foi, novamente, de natureza extralinguística. Representam-se, no Gráfico 5, os resultados referentes à variável *nível de escolaridade*.

Gráfico 5. Aplicação da variante *nasal* em função da variável *nível de escolaridade*

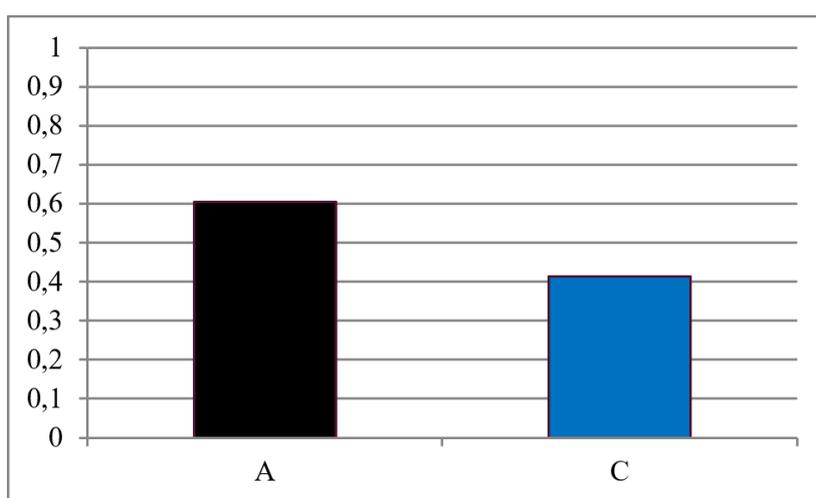


Fonte: Elaboração própria

Observa-se que o uso das realizações com traço nasal também cresce conforme aumenta o nível de escolaridade do participante: o *nível 1 de escolaridade* desfavoreceu as variantes nasais (P.R. .29), ao passo que o *nível 3* as favoreceu (P. R. .65), e o *nível 2* ficou em posição intermediária (P.R. .47). Desta vez, a distribuição se mostrou mais bem distribuída de forma escalar, tendo ficado mais evidentes as diferenças entre os resultados referentes a indivíduos que estudaram até o Ensino Médio e os que cursaram o Ensino Superior.

O gráfico a seguir ilustra os resultados obtidos para a variável *faixa etária*, que se mostrou, mais uma vez, uma das mais influentes para o fenômeno investigado.

Gráfico 6. Aplicação da variante *nasal* em função da variável *faixa etária*



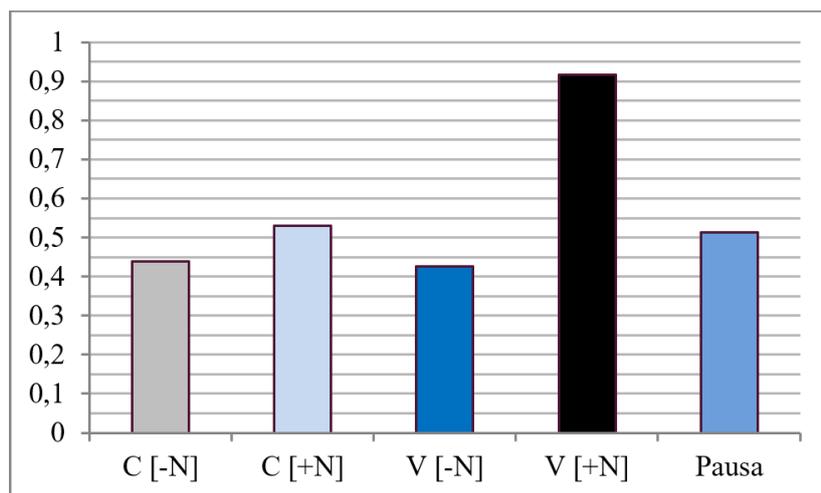
Fonte: Elaboração própria

Novamente, esse condicionamento foi de encontro ao que se tinha como expectativa: a *faixa A*, referente aos falantes mais jovens, favoreceu as realizações mais fortes, apresentando peso relativo de .60, e a *faixa C*, referente aos mais velhos, as desfavoreceu, apresentando peso relativo de .41. O Gráfico 6 permite visualizar a disparidade que, embora menor do que a da rodada anterior, existe entre os fatores.

b) Variáveis linguísticas

A variável *contexto subsequente*, descartada na rodada anterior, foi a primeira de ordem linguística selecionada desta vez. As hipóteses levantadas para esse controle foram as seguintes: a) os contextos com traço de nasalidade (consonantais e vocálicos) favoreceriam as expressões do tipo *nasal*; e b) o contexto *vogal oral* favoreceria as realizações *não nasal*. O gráfico 7 representa os resultados alcançados.

Gráfico 7. Aplicação da variante *nasal* em função da variável *contexto subsequente*



Fonte: Elaboração própria

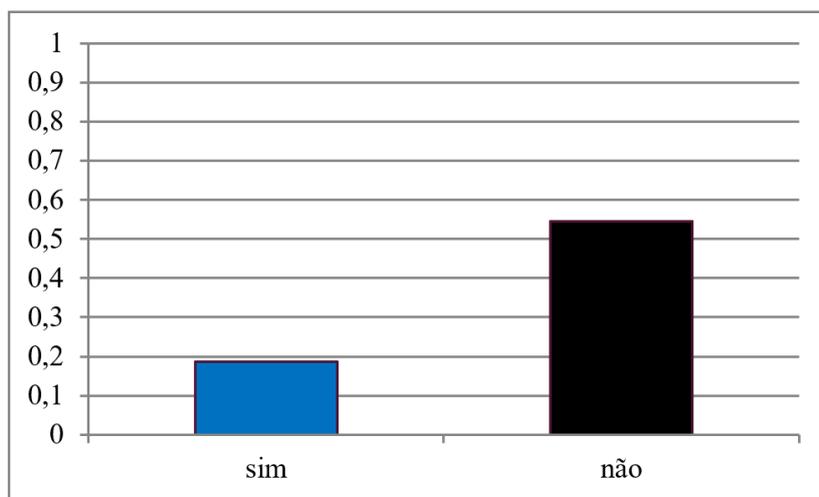
Conforme demonstrado pelo gráfico, apenas o contexto *vogal nasal* se mostrou realmente favorecedor das realizações com traço de nasalidade. Os demais contextos apresentaram certa neutralidade entre si, com pesos relativos bastante próximos se comparados ao do primeiro contexto mencionado: o fator *consoante oral* atingiu o peso relativo de .43; *consoante nasal*, de .53; *vogal oral*, .42; e *pausa*, .51. Esse resultado não correspondeu à hipótese levantada para o controle da variável, pois o peso relativo atribuído ao contexto *consoante nasal* foi muito mais próximo dos resultados dos demais fatores do que do outro contexto marcado pelo traço, *vogal nasal*, que, por sua vez, parece ser o único ambiente posterior decisivo para o aparecimento de variantes foneticamente mais fortes do morfema verbal de P6. Isso pode estar diretamente ligado à ocorrência de sândi externo, mas a possível relação entre essas variáveis ainda precisa ser analisada com o devido cuidado.

Os cinco contextos fônicos posteriores considerados estão representados nos exemplos a seguir, na ordem em que aparecem no gráfico: em 6, observa-se uma ocorrência de expressão *não nasal* diante de uma consoante oral; em 7, uma de *nasal* diante de uma consoante nasal; em 8, uma realização *não nasal* antes de uma vogal oral; em 9, um caso de *nasal* que antecede uma vogal nasal; e, em 10, uma realização *nasal* seguida de pausa (representada graficamente pelas reticências).

6. pessoas assim... que não sab[ɹ] ler e escrever (NIG A-1 M)
7. até lá as coisas mud[ɲ] né (NIG A-2-M)
8. amigos que desde pequenos que acompanhar[u] eles (COP C-3-M)
9. pra pegar dinheiro e eles ir[ɹ](em)bora... (NIG A-3-M)
10. e eles se enquadr[ɲw̃]... todos direitinho... (COP C-3-H)

Por fim, foi selecionada também, na rodada *nasal* vs. *não nasal*, a variável *incidência de sândi*. O gráfico 8 representa os resultados correspondentes a esse condicionamento.

Gráfico 8. Aplicação da variante *nasal* em função da variável *incidência de sândi*



Fonte: Elaboração própria

Assim como observado na rodada anterior, embora com pesos relativos mais próximos, a *incidência de sândi* desfavorece a variante tomada como valor de aplicação, demonstrando provocar o enfraquecimento da expressão fonética do morfema responsável pela marca explícita da concordância verbal de P6. Quando o processo não ocorre, o traço de nasalidade é favorecido. Os pesos relativos foram de, respectivamente, .18 e .54.

Em 11, exemplifica-se uma variante *nasal* em caso de não ocorrência de sândi e, em 12, uma variante *não nasal* em caso de detecção do processo.

11. eles **fech**[õw] até a porta (COP C-1-M)
12. os pais deles se **separar**agora há pouco tempo... (NIG A-1-H)

Conclusão

Na variedade brasileira do Português ou, mais especificamente, a da região metropolitana do Rio de Janeiro, a realização fônica da desinência verbal de terceira pessoa do plural mostrou-se uma regra altamente variável: foram encontradas, no *corpus* investigado, 13 expressões fonéticas do morfema (desse total, fez-se um recorte das 9 mais recorrentes, nas quais se concentrou a análise aqui apresentada).

Em resumo, observou-se, através da análise estatística, que grupos de fatores extralinguísticos atuam fortemente sobre o fenômeno: há um aumento do número de realizações *padrão* e *nasal* de acordo com a escolarização e a idade do informante, sendo os mais cultos e jovens os que favorecem esses dois grupos da variável dependente – o que permite afirmar, portanto, que meios urbanos favorecem cada vez mais não só a marcação de plural, mas a sua expressão foneticamente mais forte; no que diz respeito à localidade em que reside o indivíduo, a região de maior prestígio sociocultural, Copacabana, mostra-se favorecedora das variantes dos tipos *padrão* e *nasal* – resultado que reforça a pressão social exercida sobre o fenômeno da concordância mesmo em sua expressão fonética.

Dentre as variáveis linguísticas, das quais se destacaram as do nível fonético, observou-se, em primeiro lugar, que sílabas tônicas são resistentes à variação e que as realizações do tipo *padrão* são as prototípicas nesse contexto. Em rodadas multivariadas, em que foram consideradas apenas os dados com a desinência de P6 em sílabas átonas, ficou comprovado que o sândi é desfavorecedor de realizações *padrão* e *nasal* e que a presença de uma *vogal nasal* em posição imediatamente posterior à forma verbal é fortemente favorecedora da manutenção do traço na realização fonética do morfema. Essas constatações evidenciam a interface entre os níveis morfossintático e fonético, pois a nasalidade, que é sensível ao contexto subsequente e à ocorrência de sândi, é um traço importante para a marcação de plural e é o que, em muitos casos (*cant*[ɐ]/*cant*[ẽ], *consequ*[ɪ]/*consequ*[ĩ]), assegura a explicitude da concordância.

A respeito do contexto circunvizinho à desinência de P6, considera-se importante observar a relação entre *contexto fônico subsequente* e *incidência de sândi* e, ainda, analisar o elemento anterior à expressão do morfema. O par opositivo *pode/podem*, por exemplo, na variedade carioca não tem sua diferença marcada apenas pela terminação: na forma verbal singular, realiza-se o fonema /d/ como uma africada e, na forma plural, como oclusiva. Fazer esse controle em trabalhos futuros parece um passo importante para reavaliar os níveis de saliência fônica e sua aplicação.

O trabalho aqui apresentado, não obstante seu caráter inicial, mostrou-se produtivo no sentido de aprofundar uma das faces do fenômeno da concordância verbal: a expressão fonética da desinência de terceira pessoa do plural. A relevância da investigação pode ser aferida em termos metodológicos, no sentido de fazer repensar os expedientes gramaticais que garantem a identificação do traço de concordância, e, ainda, em termos descritivos, visto que demonstra alta sistematicidade e relevância de variáveis sociais e de natureza fonética quanto à expressão formal da concordância.

Espera-se, por fim, que esta descrição contribua para o controle mais refinado da saliência fônica, a fim de que se avancem os conhecimentos dos padrões de concordância do Português – fenômeno de grande importância no debate sobre as origens da variedade brasileira.

Agradecimentos

Esta fase da pesquisa, desenvolvida durante minha Iniciação Científica, foi financiada pelo CNPq, agência a que destino os agradecimentos deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BARRETO, F. *A concordância verbal de 3ª pessoa do plural no Português Europeu*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CHAVES, R. Princípio de Saliência Fônica: isso não soa bem. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 522-550, 2014.

GUY, G. *Linguistic variation in Brazilian Portuguese: aspects of phonology, syntax and language history*. 1981. Tese (Doutorado) – University of Pennsylvania, Pennsylvania, 1981.

LABOV, W. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, C. P.; TUCKER, G. R. *Sociolinguistics: the essential readings*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 235-250.

LEMLE, M.; NARO, J. A. *Competências básicas do português* [Relatório de pesquisa]. Rio de Janeiro: Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, 1977.

MONGUILHOTT, I. *Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MONGUILHOTT, I. *Varição na concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala dos florianopolitanos*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

NARO, A. J. The social and structural dimensions of a syntactic change. *LSA, Language*, v. 57, n. 1, p. 63-98, 1981.

NARO A. J.; SCHERRE, M. M. Estabilidade e mudança linguística em tempo real: a concordância de número. *In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. (org.). Mudança em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2003. p. 47-62.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. Fluxos e contrafluxos: movimentos sociolinguísticos da comunidade de fala brasileira. *In: MOLLICA, M. C. (org.). Usos da linguagem e sua relação com a mente humana*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. p. 79-90.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X: a variable rule application for Macintosh and Windows*. 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>. Acesso em: 5 out. 2020.

VIEIRA, S.; BRANDÃO, S.; GOMES, D. A expressão fonética de terceira pessoa do plural no Português do Brasil: uma agenda de pesquisa para o tratamento da variável saliência fônica. *In: VIEIRA, S. R. (org.). A concordância verbal em variedades do Português: a interface Fonética-Morfossintaxe*. v. 1. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho/FAPERJ, 2015. p. 104-155.

VIEIRA, S.; BRANDÃO, S. *CORPORAPORT: variedades do Português em análise*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ. Disponível em: <http://www.corportaport.lettras.ufrj.br>. Acesso em: 05 out. 2020.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

Norma e poder no ensino de língua portuguesa: crítica ao reducionismo determinista

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.3065>

Elizabeth Gonçalves Lima Rocha¹

Resumo

O objetivo deste trabalho é problematizar a noção de norma gramatical a partir de conceitos retirados em alguns autores da Teoria Crítica e no referencial teórico da TOPE (Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas) desenvolvida por Antoine Culioli. Vê-se que o conceito de norma, devido ao seu efeito exceptivo e conteúdo prescritivo, limita o conhecimento adequado da linguagem, entendida aqui como atividade operatória, cuja natureza dinâmica e proliferativa rechaça toda regulação preceptiva e todo ordenamento classificatório. Reflete-se, igualmente, levando em conta as práticas do ensino em sala de aula e os Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre as consequências pedagógicas dessa problematização, especificamente no ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: norma; TOPE; linguagem; teoria crítica; ensino de língua portuguesa.

¹ Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo, Brasil; bethroccha@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5050-7334>

Norm and power in Portuguese language teaching: criticism of deterministic reductionism

Abstract

The objective of this work is to problematize the notion of the grammatical norm from concepts taken from some authors of Critical Theory and the theoretical framework of TOPE (Theory of Predicative and Enunciative Operations) developed by Antoine Culioli. It will be seen that the concept of norm, due to its exceptional effect and prescriptive content, limits the adequate knowledge of the language, understood here as operative activity, whose dynamic and proliferative nature rejects all preceptive regulation and all classificatory ordering. It will also be reflected, taking into account the teaching practices in the classroom and the National Curriculum Parameters, on the pedagogical consequences of this problematization, specifically in the teaching of the Portuguese language.

Keywords: norma; TOPE; language; critical theory; portuguese language teaching.

Normal e patológico

O conceito de norma e derivados – normal e normativo –, em sua ressonância medicinal – sem que deixe de fazer remissões aos campos jurídico, técnico e linguístico –, foi elucidado em trabalho precioso de Georges Canguilhem, *O normal e o patológico*, cujo intento é redefinir a relação entre saúde e doença. Canguilhem afasta-se do critério quantitativo que distingue saúde (normal) e doença (patológico) por meio da caracterização desta em termos de privação ou perturbação relativamente ao estado normal, ou em termos de intensidade, para mais e para menos: “semanticamente, o patológico é designado a partir do normal, [seja] como *a* ou *dis*, [seja] como *hiper* ou *hipo*” (CANGUILHEM, 2009, p. 13).

É justamente o critério quantitativo que se retoma no *Vocabulário técnico de filosofia*, de André Lalande, criticado por Canguilhem. Remetendo ao étimo latino (*norma* é uma “esquadria formada por duas peças perpendiculares”), o *Vocabulário* assim precisa o conceito: “que não pende nem para a direita, nem para a esquerda; por conseguinte, que se mantém num justo meio” (LALANDE, 1999, p. 737). Dessa acepção, o *Vocabulário* deriva dois sentidos: o primeiro de caráter constativo, mas que pressupõe a prescrição “que é tal como deve ser”, e o segundo meramente constativo “aquilo que se encontra na maioria dos casos de uma determinada espécie, ou o que constitui seja a *média*, seja o *módulo* de um aspecto mensurável” (LALANDE, 1999, p. 737, grifos do autor). Para Canguilhem, há um equívoco nessas definições, pois nelas *norma* remete a objetos diversos, já que designa tanto um fato, quanto um valor atribuído a este fato. Em medicina, essa confusão fica explícita se pensarmos que o estado normal, a partir das definições do *Vocabulário*, designaria, “ao mesmo tempo, o estado habitual dos órgãos e seu estado ideal, já que o

restabelecimento desse estado habitual é o objeto usual da terapêutica" (CANGUILHEM, 2009, p. 48).

Ao recusar a concepção que opõe normal e patológico como estados heterogêneos, uma vez que o patológico diferiria do normal, "quer pela presença ou ausência de um princípio definido, quer pela reestruturação da totalidade orgânica", ou como uma "variação quantitativa para mais ou para menos", Georges Canguilhem pensa de forma homogênea normalidade e patologia ao considerar a própria vida como uma atividade normativa:

Achamos [...] que, para um ser vivo, o fato de reagir por uma doença a uma lesão, a uma infestação, a uma anarquia funcional, traduz um fato fundamental: é que a vida não é indiferente às condições nas quais ela é possível, que a vida é polaridade e, por isso mesmo, posição inconsciente de valor, em resumo, que a vida é, de fato, uma atividade normativa. (CANGUILHEM, 2009, p. 48).

Não sendo indiferente às suas condições de possibilidade, a vida normatiza conforme se veja confrontada com as "infidelidades do meio", ou seja, com o devir constante de acontecimentos que não são inteiramente previsíveis. E consistiria nisso a saúde: a capacidade de normatização conveniente conforme as solicitações do entorno. Nesse sentido, lembra Canguilhem, há de se levar em conta as condições individuais. Certos funcionamentos fisiológicos que seriam doentios em certos indivíduos, noutros não são consideráveis; assim, Napoleão – trata-se de um exemplo do próprio autor – tinha um pulso de 40, sem que se pudesse diagnosticá-lo como doentio. A doença, portanto, não seria um desvio da norma, ou uma ausência dela, mas outra norma, "inferior", como diz o Canguilhem (2009, p. 72), pois não é eficiente se confrontada com o devir do meio. A doença "não tolera nenhum desvio das condições em que é válida, por ser incapaz de se transformar em outra norma." (CANGUILHEM, 2009, p. 72). Veremos que essas proposições de Canguilhem serão valiosas para se repensar a linguagem fora da estrutura *norma-desvio* em que, tanto em teoria gramatical como em prática pedagógica, ela atualmente se encontra enredada.

Linguagem e norma jurídica

Se o esforço de Georges Canguilhem é equacionar de maneira precisa a relação, no campo médico, entre normal e patológico, Giorgio Agamben, por seu turno, debruça-se sobre a estrutura fundamental da soberania, e, logo, sobre o funcionamento da norma *jurídica*, na medida em que é da decisão soberana que emana o critério que distingue aquilo a que se aplica a lei (normal) e aquilo a que não se aplica (delito). Essa estrutura fundamental se enuncia como um paradoxo: "o soberano está, ao mesmo tempo, dentro e fora do ordenamento jurídico" (AGAMBEN, 2007, p. 23). O que define tal estrutura paradoxal é, afirma o autor, o estado de exceção. O que está fora, no estado de exceção, não é subtraído como algo estranho que se refuga, mas incluído pela suspensão da norma,

que, “suspendendo-se dá lugar à exceção” (AGAMBEN, 2007, p. 26). Como afirma ainda o autor, “o particular ‘vigor’ da lei consiste nessa capacidade de manter-se em relação com uma exterioridade. [Essa] relação de exceção inclui alguma coisa unicamente através de sua exclusão” (CANGUILHEM, 2009, p. 26).

Para ilustrar essa estrutura paradoxal, Giorgio Agamben refere a seguinte passagem de *Juízes* (4-6), que reproduzimos na tradução da CNBB:

Então Jefté reuniu todos os homens de Galaad para lutar contra Efraim. Os homens de Galaad derrotaram os de Efraim, porque disseram: “Vós, os galaaditas sois uns fugitivos de Efraim”. (Galaad fica no meio de Efraim e de Manassés.) Galaad se apoderou dos vaus do Jordão que davam acesso a Efraim. Quando algum dos efraimitas fugitivos dizia: “Deixa-me passar”, os homens de Galaad perguntava-lhe: “És efraimita? Se respondesse “não”, mandava-lhe dizer *xibolet*. Se ele dissesse *sibolet*, por não conseguir pronunciar certo, agarravam-no e o degolavam nos vaus do Jordão. Naquela ocasião tombaram quarenta e dois mil homens de Efraim. (BÍBLIA SAGRADA, 2010, p. 282).

Na passagem, os homens de Galaad soberanamente suspendem qualquer norma anterior instaurando um novo ordenamento em que uma variação fonética (*sibolet*) torna-se o “erro” capital, logo *exceção*, ocorrência estranha e exterior, que, no entanto, somente é assim caracterizado ao ser trazido para dentro da nova jurisdição. Logo, tanto a normatividade linguística quanto a normatividade jurídica regulam o seu exterior por meio de uma *exclusão inclusiva*, quer dizer, envolvem aquilo que rejeitam desaplicando-se a ele. Por outro lado, o *exemplo*, a outra face da *exceção*, revela um paradoxo simétrico, a *inclusão exclusiva*, visto que o termo *paradigma* (que em grego e português significa exemplo) guarda uma ambiguidade que o torna, a um tempo, amostra, portanto, caso empírico localizável no uso, e abstração formal, logo modelo ideal ilocalizável no campo das ocorrências (AGAMBEN, 2007, p. 29). Dessa forma, o que a passagem bíblica referida por Agamben ensina é que a decisão soberana seleciona os casos a serem considerados seja invariância exemplar (*xibolet*), seja variação exceptiva (*sibolet*). O ensinamento da passagem bíblica reverbera a teoria da soberania segundo Carl Schmidt, autor que Agamben critica acirradamente:

Não existe nenhuma norma que seja aplicável ao caos. Primeiro se deve estabelecer a ordem: só então faz sentido o ordenamento jurídico. É preciso criar uma situação normal, e o soberano é aquele que decide de modo definitivo se este estado de normalidade reina de fato. (SCHMITT *apud* AGAMBEN, 2007, p. 24).

Toda a preocupação de Agamben está em mostrar que o “estado de exceção” está se tornando, na política contemporânea, a norma, de tal forma que estamos à mercê do abuso da soberania, de uma instância dotada do poder de, conforme achar necessário,

tornar fluídas as fronteiras entre externo e interno por meio da suspensão da norma e da instauração de um novo ordenamento jurídico.

Norma gramatical e classe social

As considerações de Agamben sobre a norma jurídica, na medida mesma em que tomam a linguagem como símile elucidativo, ensinam-nos muito sobre a norma gramatical. Com efeito, a mesma passagem bíblica referida pelo filósofo para ilustrar como a soberania normatiza por meio de um regime de exceção aponta para um aspecto essencial da normatização em linguagem: a recusa do uso da diversidade face à diversidade dos usos e uma utilização social da variação. Ora, tal recusa se faz por meio de uma concessão: a variação é admitida, mas como inadmissível, o que remete ao paradoxo analisado por Agamben. Por outro lado, a utilização social da variação linguística se traduz em termos de estratégia para a manutenção do poder de classe. Georges Canguilhem, em sua obra citada, já havia apontado essa imbricação entre norma linguística e política. Ao referir a fixação da língua francesa no século XVII pelos gramáticos da Academia Francesa, o autor nota que o critério de estabelecimento baseia-se no uso comum, determinando a referência e definindo o erro pelo desvio, pela variação. Ora, nota ainda o autor, nessa época o uso comum do francês é o da classe burguesa: “De fato, no século XVII, a norma gramatical é a língua usada pelos burgueses parisienses cultos, de modo que essa norma remete a uma norma política, a centralização administrativa em proveito do poder real”. (CANGUILHEM, 2009, p. 111).

E Canguilhem cita Pierre Guiraud (*apud* CANGUILHEM, 2009, p. 112):

A fundação da Academia Francesa por Richelieu em 1635 se enquadra em uma política geral de centralização cujos herdeiros são a Revolução Francesa, o Império e a República... Não seria absurdo achar que a burguesia tomou posse da língua na época em que se apoderara dos meios de produção.

A relação entre norma gramatical e poder, apontada tanto por Canguilhem quanto por Agamben, pode ser ilustrada, aqui no Brasil, pela polêmica em torno do livro *Por uma vida melhor*, de autoria de Heloisa Ramos e distribuído pelo MEC. A discussão girou em torno do exemplo “Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”. A autora explica-o como segue:

O fato de haver a palavra “os” (plural) indica que se trata de mais de um livro. Na variedade popular, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente. [...] Reescrevendo a frase no padrão culto da língua, teremos: “Os livros ilustrados mais interessantes estão emprestados”. Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro’?” Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito

linguístico. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. (RAMOS, 2011, p. 15)

A posição da autora foi logo caracterizada, na imprensa nacional, como “coroamento do descaso, da omissão, da ignorância quanto à língua” e os críticos baseavam-se na necessidade do princípio de “adequação” à norma padrão do português². O conceito de “adequação” reverbera o aspecto prescritivo da norma, do qual se derivam os valores de certo (conforme à norma) e errado (desviante da norma). É justamente a imposição desses valores que leva ao que Heloisa Ramos chamou de “preconceito linguístico” e do qual a autora desvela o fundo político ao afirmar que “o preconceito não é de razão linguística, mas social” (RAMOS, 2011, p. 15). Portanto, a imposição de uma norma culta como única variante “correta” da língua manifesta uma posição de classe, já que tal norma está reservada aos mais escolarizados, logo aos pertencentes à classe “dominante”, e a variante “incorreta” caracterizaria a fala popular. O preconceito contra a variação é, portanto, forma de segregação linguística das classes subalternas.

A gramática descritiva e a TOPE

As gramáticas de cunho normativo e descritivo, que servem de base para o ensino da língua portuguesa, têm por objetivo a ordenação categorial dos mecanismos da língua, considerada, conforme os ensinamentos de Ferdinand de Saussure, como um “sistema de meios de expressão”³. Nesse sentido, Rocha Lima na *Gramática normativa da língua portuguesa* (1994), define “língua” como “um conjunto organizado e opositivo de relações, adotado por determinada sociedade para permitir o exercício da linguagem entre os homens.” (LIMA, 1994, p. 4). É justamente a organização dos elementos e suas relações que se trata de descrever, dentro do espírito de um empreendimento normativo, quer dizer, que codifica o “uso idiomático” dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta” (LIMA, 1994, p. 5-6). A taxionomia, ou seja, a identificação e classificação das unidades do sistema, bem como o estabelecimento de regras, está no cerne da empresa.

A base conceitual de Lindley Cintra e Celso Cunha, autores da *Nova gramática do português contemporâneo*, não é muito diversa. Os autores acatam a existência de uma “língua padrão” normal, que exerce coerção normativa sobre as variações linguísticas:

A língua padrão [...] embora seja uma entre muitas variedades de um idioma, é sempre mais prestigiosa, porque atua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade. Do valor normativo decorre sua função coercitiva

2 As expressões são de Lya Luft, em artigo de 25/05/2011 publicado na revista *Veja*.

3 Ver, nesse sentido, o item “gramática” em Câmara JR. (1978, p. 130).

sobre as outras variantes, com o que se torna uma ponderável força contrária à variação. (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 4).

Para os autores, falar correto significa falar como “a comunidade espera, e erro equivale aos desvios desta norma”. A codificação dessa norma se dá, ainda conforme os autores “pela descrição minuciosa de suas variedades cultas, seja na forma falada, seja na forma escrita” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 8).

Tanto o trabalho de Rocha Lima quanto o de Celso Cunha e Lindley Cintra pressupõem a definição de língua como sistema abstrato, cuja codificação torna-se possível pela descrição e classificação do uso em sua variante culta, quer dizer, aquela que manifesta um “ideal” de “expressão correta”. Em ambos os casos, os autores recorrem aos exemplos dos “grandes” escritores como *corpus* de base sobre o qual se debruça o empreendimento descritivo.

A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), que serve de referencial teórico-metodológico nesse trabalho, afasta-se dessas bases epistemológicas. Antoine Culioli, seu fundador, vê em trabalhos desse tipo uma “redução dos fenômenos ao *classificatório*” (grifo do autor), uma “classificação de palavras, de campos semânticos, de traços sêmicos, da sintaxe separada da semântica (e do resto...), de conceitos que tiram sua força da rigidez” (CULIOLI, 1999b, p. 18 e 23). O reducionismo e a rigidez, criticados por se oporem à variação e ao ajustamento linguísticos, dão lugar, no referencial culioliano, fundamentalmente à observação da proliferação e da dinâmica da atividade de linguagem apreendida através de diversas línguas, ou seja, à observação da própria linguagem em sua realidade empírica. O esforço de Antoine Culioli é o de restituir à linguística por meio de conceitos como *atividade*, *traço*, *agenciamento*, *operação*, a dinâmica intrínseca à linguagem, a qual somente acontece por meio de formas deformáveis em vista de ajustamentos constitutivos da relação intersubjetiva de produção e reconhecimento de enunciados. Nesse sentido, a linguagem é sempre direcionada a um escopo – ao ajustamento enunciativo – que, no entanto, pode ou não ser atingido. Nas palavras de Culioli (2005, p. 280):

[...] eu disse que com o *telos* etc. havia o apropriado, o bem, o mal, o êxito, que havia a bifurcação que faz que possamos passar de “Em boa hora! Mas o fato é que...” [o que é] uma chacoalhada, ora! Quer dizer: “Você tem perfeitamente razão, mas o fato é que... você está errado”; que se possa encadear com “Por quê? – Ora, porque sim. – E por que porque sim? – Ora, por que sim.”... todo esse tipo de coisas.

O conceito de operação, fundamental no processo de ajustamento, faz referência à própria característica proliferativa e dinâmica da linguagem. As funções e valores das unidades linguísticas se substituem, na TOPE, pelas operações das quais os enunciados,

i.e. as unidades linguísticas e seus agenciamentos, são traços. Falar em operações de linguagem significa dizer que é pela atividade languageira que se constroem os valores referenciais - e, portanto, que não há valores dados de antemão, intrínsecos às formas. Para a TOPE, o sentido não é um dado estocado do qual se lança mão, mas “é considerado como determinado e construído pelo material verbal que lhe dá corpo, ou seja, pelas unidades da língua organizadas segundo regras sintáticas e entonacionais” (DE VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 16), em suma, o sentido é resultado das operações enunciativas.

Isso explica, ainda, o posicionamento teórico de não ser o contexto um parâmetro distinto do enunciado, que a ele viria sobrepor-se a fim de determinar sua significação. Em outras palavras, a significação de um enunciado não é explanada a partir da observação do meio extralinguístico no qual ele é proferido, uma vez que o que se denomina contexto não se distingue do enunciado pelo fato de ser gerado pelo próprio material verbal. Segundo De Vogüé, Franckel e Paillard (2011, p. 44), esse conjunto de diferenças conduz à:

[...] justificativa do termo “operação” [que] se deve exatamente à hipótese de que o valor referencial do enunciado não é um dado, mas algo construído. Isso significa que o arranjo de formas que o materializa remete não a valores, mas às operações de constituição do valor referencial. Estudar a enunciação é, portanto, estudar as modalidades de constituição desse valor.

Essas operações, próprias ao nível epilinguístico (nível 1), somente são apreensíveis por meio de enunciados que delas são traços, de enunciados entendidos como agenciamentos de marcadores (nível 2). A análise metalinguística (nível 3) desses agenciamentos tem por objetivo simular as operações do nível 1, por meio de operadores de ordens diversas, mas intrincados entre si. A relação entre os três níveis se esclarece na seguinte passagem de Culioli (1999a, p. 97):

[...] produzir ou reconhecer um enunciado é construir, ou reconstruir, agenciamentos de marcadores, que são o traço de operações às quais nós não temos acesso. Se chamarmos nível I o nível de operações às quais nós não temos acesso, os agenciamentos de marcadores estão no nível II e são os representantes das operações de nível I. É preciso, portanto, construir, graças a um sistema de representação metalinguística, as operações de nível III (teremos, assim, representantes de representantes).

A linguagem como atividade

A linguagem como atividade reguladora, tal como proposto por Culioli, não é sem paralelo com o conceito de vida avançado por Georges Canguilhem. Para este, considerar a vida como atividade normatizante significa que o estado vital saudável é a possibilidade de

instituir uma nova norma a cada solicitação do meio. Portanto, não existe conformidade a um padrão normal, mas adequação normativa às *instâncias do devir*. A linguagem como atividade reguladora funciona analogamente. Ela não remete a uma invariância originária – a norma que codifica o padrão linguístico –, mas essencialmente opera, por meio de variações, em vistas de um fim, o ajustamento enunciativo, que pode ou não ser alcançado. A linguagem como atividade não é redutível a um padrão, porque sua natureza é proliferativa. Diferenças entonacionais, morfológicas, sintáticas, semânticas não são desvios do bem falar, mas, ao contrário, aberturas de vias possíveis e eficientes na dinâmica de produção e reconhecimento de enunciados que é a linguagem. Ao invés de figurar a língua como um sistema modelar, ao qual se subordinam as variações, Culioli prefere a imagem da capilaridade, da bifurcação, da ramificação ilustrada pela rede de canais da circulação sanguínea (CULIOLI, 2005, p. 17).

Por outro lado, na topologia da TOPE não há espaço para uma exterioridade que, no funcionamento da norma, segundo Agamben, é paradoxalmente instaurada por meio de sua inclusão, logo em forma de exceção. De fato, para Agamben, a soberania, como zona de indiferença entre natureza e direito, pressupõe a referência jurídica na forma de sua suspensão, do mesmo modo que – a comparação é do próprio Agamben (2007, p. 28) – a *langue*, estado de pura potência, mantém-se numa relação virtual com os casos concretos ou atuais do uso da língua (*parole*), de tal maneira que dela se extrai o exemplo, que se exclui por inclusão, e a exceção, que se inclui por exclusão.

Ora, para Antoine Culioli não existe a língua (la *langue*), mas existem as línguas (les *langues*), cujos usos não se legitimam pela remissão a uma instância formal, puramente potencial que expressa um padrão. Os usos das línguas, ou melhor, as formas agenciadas nas diversas línguas, remetem não a um modelo abstrato, mas a um nível inacessível diretamente de natureza epilinguística, onde se localizam as noções e onde se realizam operações. O nível epilinguístico, apesar da sua inacessibilidade, é passível, porém, de simulação no nível da metalinguagem em que recobram as operações e as noções em jogo na produção e interpretação de enunciados. As formas linguísticas não são, nessa teoria, avaliadas em termos de “certo” ou “errado”, ou de exceção e exemplo. Se Culioli introduz um critério axiológico ao pensar em termos de boa ou má formação de enunciados, é para referir-se em primeiro lugar às coerções nocionais (por exemplo, é impossível dizer **O livro estava em torno da mesa*, pois um objeto discretizável (*livro*) não se agencia nocionalmente com o contínuo (*em torno*)); em segundo lugar, remete ao caráter teleonômico da atividade de linguagem, ou seja, o fato de que ela tende para um *telos* – o devir proliferativo – que, atualizado como escopo individual – o ajustamento individual – pode ou não ser alcançado; na atividade da linguagem, busca-se, pois, o que convém:

Busca-se o gesto... Sim, o gesto, mas o gesto... apropriado. Procura-se o apropriado de tal maneira que no fundo isso remeta a duas coisas: há o que é e o que não é, e é isso que chamo às vezes “bom” e “mau” no sentido mais primitivo do termo;

e ao mesmo tempo, procura-se uma sequência. Porque, quando se faz um gesto, se se quer que ele seja apropriado, é preciso que ele seja apropriado para alguma coisa, é preciso, portanto, que haja o que se chama às vezes um “efeito”, mas é uma sequência, simplesmente! Finalmente isso remete a alguma coisa muito simples, qual seja, quando eu faço tal gesto, eu tenho em vista alguma coisa que vai se seguir. (CULIOLI, 2005, p. 265).

O bom e o mau – e não o “certo” ou “errado”, a “exceção” e o “exemplo” – na perspectiva culioliana, remetem, pois à coerção nocional e à eficácia operativa, a valores que validam estruturas e performances conforme estas contribuam ou não ao sucesso do projeto essencial da atividade linguística, qual seja, o ajustamento intersubjetivo, visto que a linguagem é produção e reconhecimento de enunciados. Nesse sentido, a ocorrência já mencionada e fruto de tanta polêmica, *Os livro ilustrado mais interessante estão emprestados*, é bem formada, já que nela não há inconsistência nocional, além de ela realizar satisfatoriamente a operação de localização de um objeto no espaço.

Voltemos à comparação entre a concepção dinâmica da linguagem proposta por Culioli e a definição de vida como atividade normativa, avançada por Canguilhem. Como vimos, para Canguilhem a vida *normatiza*, e isso quer dizer que tanto a saúde quanto a doença são ambas ordens vitais, com a diferença que a primeira guarda uma grande margem de intolerância com respeito às flutuações e acontecimentos imprevistos e a doença reduz essa margem. Ora, pode-se afirmar algo semelhante da linguagem, na medida em que, em seu dinamismo, a atividade languageira é um sistema *aberto* orientado para um escopo que pode ou não ser atingido. Ou seja, a linguagem, tal como a vida, é uma dinâmica que acolhe o inopinado. De fato, a linguagem se bifurca, busca o conveniente, conforme a solicitação da instância comunicativa, por meio da produção de paráfrases que perseguem o ajustamento comunicativo. O dinamismo proliferativo da linguagem tem como virtude escapar de toda suspensão fundadora (o soberano que instaura a norma decidindo o estado de exceção), pois a natureza da linguagem é o devir, a multiplicação de canais comunicantes.

Pedagogia de ensino da língua

O livro já citado, *Por uma vida melhor*, ao defender que “o falante [...] tem de saber ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião” (RAMOS, 2011, p. 15), segue à risca as *Parâmetros Curriculares* do MEC, segundo as quais o ensino de língua portuguesa deve promover o desenvolvimento da competência discursiva dos discentes para que estes possam atuar nas mais diferentes situações discursivas:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou

seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31).

Porém, o baixo desempenho dos alunos em leitura e escrita, conforme consta nas avaliações oficiais, mostra que se faz necessário repensar as práticas pedagógicas e as abordagens utilizadas pelo professor em sala de aula. O ensino de língua por meio da sistematização do fenômeno linguístico não contribui para que o aluno refine sua apropriação sobre a língua. O que vemos na escola é um aluno inseguro que diz que não sabe ler e/ou escrever, um aluno que tem dificuldade de se instaurar como a origem de seu dizer. Defendemos, portanto, uma prática de análise linguística reflexiva, que repense a linguagem como atividade operativa, cuja essência mesma é uma dinâmica variante que tem como *telos* a própria proliferação da linguagem e como escopo a conveniência do ajustamento interlocutivo. A prática de ensino deve, pois, partir da atividade do aluno, robustecendo seu dinamismo criador. Os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* são sensíveis a esse problema ao afirmarem:

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, 1998, p. 28).

Nesse sentido, a TOPE tem muito a oferecer para o aperfeiçoamento de tais práticas pedagógicas. Sua concepção dinâmica da linguagem exclui qualquer visada normativa holística e suspensiva que determine exterioridades incluídas por exclusão. Muito diversamente, a linguagem como atividade teleonômica contém um impulso e uma tendência a manter o dinamismo de um sistema aberto ao contato com o imprevisto. Pensada como ramificação infinita, a linguagem torna-se mais fiel ao seu funcionamento empírico.

Enquanto atividade de produção e reconhecimento de enunciados operada por indivíduos em busca do ajustamento intersubjetivo, a linguagem não teria a rigidez de uma norma

coercitiva emanada de uma soberania de classe, e sim a flexibilidade de uma dinâmica maleável conforme as condições específicas em que se realiza.

O uso da linguagem diz respeito à autoestima social, uma vez que a práxis humana se efetiva por meio da intersubjetividade comunicativa. Ora, a autoestima só é possível, para lembrar Alex Honneth, por meio do reconhecimento das formas de autorrealização individual. Uma norma criada a partir de uma soberania (de classe) suspensiva que marginaliza, como exceção ou erro, práticas languageiras, manifesta um padrão de depreciação do outro, e, portanto, se afigura como desrespeito. Esse padrão depreciativo é assim caracterizado por Alex Honneth (2007, p. 79): “[O] padrão de desvalorização dos feitos ou formas específicas de vida resulta em não permitir que os sujeitos em questão se relacionem com as habilidades adquiridas ao longo de suas vidas, em relação à estima social”.

Trata-se, pois, de aceitar solidariamente as habilidades languageiras dos falantes reais (e não somente dos “grandes” escritores, como o fazem as gramáticas normativas), por mais distante que estejam da norma “cultá”, para fazê-los ver que nelas, em suas habilidades nascidas de suas experiências de vida, está a chave para a compreensão dessa atividade tão comum quanto resistente à ponderabilidade – a linguagem.

Considerações finais

As práticas pedagógicas do ensino da língua nas escolas do Brasil estão ainda aferradas a uma ideia de normatização, que as regula. Vimos, guiados pelos trabalhos críticos e teóricos de filósofos e linguistas, que o problema de uma práxis desse tipo é ignorar seja o fundo determinístico e político dessa ideia reguladora, seja sua limitação heurística para o conhecimento da atividade de linguagem. De fato, a norma impõe um padrão de língua e, assim, exclui a variação como desvio inadequado. Ora, a imposição do padrão é motivada politicamente, já que determinar aquilo a que se aplica a regra e aquilo a que ela não se aplica é usurpar a soberania e, logo, estabelecer uma relação de poder; no caso do padrão linguístico, o poder é de classe. Mas há, além disso, graves consequências epistemológicas, pois a ideia de norma-padrão não serve a uma descrição exata da atividade de linguagem, cuja natureza é proliferativa, não sendo razoável, pois, tentar reduzi-la a um modelo. Trata-se, pois, de instaurar novas práticas – já previstas, aliás, pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – pressupondo, justamente, a crítica tanto da norma como padrão quanto do abuso da soberania, e avançando novas concepções de linguagem sem o ranço da redução e do determinismo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BÍBLIA SAGRADA. Brasília: Edições CNBB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC, 1998.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAMARA JR., J. M. *Dicionário de Linguística e Gramática*. Petrópolis: Vozes, 1978.

CINTRA, L.; CUNHA, C. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation (tome 2). Formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys, 1999a.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation (tome 3). Domaine notionnel*. Paris: Ophrys, 1999b.

CULIOLI, A.; NORMAND, C. *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris: Ophrys, 2005.

DE VOGÜÉ, S.; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. São Paulo: Contexto, 2011 [Org. de textos e de trad. por Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo]

HONNETH, A. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, J.; MATTOS, P. (org.). *Teoria Crítica do século XXI*. São Paulo: Annablume, 2007.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico de Filosofia*. 3. ed. Tradução Fátima de Sá Correia et al. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIMA, C. H. R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

RAMOS, H. C. *Por uma vida melhor. Coleção Viver e aprender*. São Paulo: Ação Educativa/Global, 2011.

De usos no presente aos usos no passado: a coleta de frases como técnica de leitura e de escrita

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.2984>

Pâmela Rosin¹
Luzmara Curcino²

Resumo

Fundamentadas por princípios da Análise do discurso e da História Cultural da leitura, e interessadas nos discursos sobre a leitura, no que em geral se diz sobre essa prática, neste artigo, apresentamos um breve panorama histórico de uma técnica de leitura e de escrita de longa-duração, que consiste na leitura, seleção, destacamento, coleção e emprego dessas frases em outros textos. Na atualidade, multiplicam-se gêneros próprios da cultura digital que se valem dessa técnica e que se apresentam como o resultado da articulação de fragmentos de textos verbais, de imagens, de sons. Das “mensagens em *powerpoint*”, passando pelas “mensagens compartilhadas” aos “*memes*”, somos testemunhas dessa cultura do fragmento que tem uma história, que se inscreve em uma memória e que tem impacto sobre o modo como hoje lemos e escrevemos nossos textos. É esse breve panorama que aqui apresentamos.

Palavras-chave: história da leitura; técnica de leitura e de escrita; frases destacadas; cultura digital, cultura do fragmento.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; pamelasilvarosin@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7778-8874>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; luzcf@ufscar.br; <https://orcid.org/0000-0003-3555-1446>

From uses in present to uses in past: note-taking as a reading and writing technique

Abstract

Grounded by Discourse Analysis and Cultural History of reading principles, and with an interest in discourses about reading, on what is generally said about such practice, in this paper we present a brief historical panorama of a long-term reading and writing technique, which consists in reading, selection, detachment, collection and employment of such phrases in other texts. Nowadays, digital culture's genres that use this technique multiply, presenting themselves as the result of the articulations of fragments from verbal texts, images, and sounds. From "PowerPoint messages" to "shared messages" to "memes", we are witnesses to this culture of the fragment that has a history inscribed in memory and has an impact on the way we read and write our own texts today. It is this brief panorama that we presented here.

Keywords: history of reading; reading and writing technique; detachability; digital culture, culture of the fragment.

Fragmentos, frases, citações: das telas ao rolo

O desenvolvimento contemporâneo e acelerado de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) proporcionou uma mudança em uma série de produtos culturais destinados à produção e à circulação de informações, bem como de meios de interlocução inusitados, com a multiplicação de plataformas *on-line*³. Esse desenvolvimento também foi responsável, até certo ponto, pela variação de várias de nossas práticas cotidianas. Muitos de nós já despende, diariamente, consideráveis horas frente à tela de dispositivos eletrônicos, como computadores, *smartphones*, *tablets* e outros. Entre as práticas cotidianas, sem dúvida alguma, os modos como lemos e nos valem da escrita foram sensivelmente afetados, comparativamente àqueles de que nos valíamos na cultura impressa.

Se antes grande parte dos textos com que lidávamos no nosso dia a dia apresentavam-se prioritariamente em suportes impressos como livros, jornais e revistas, mas também folhetos, cartazes, *outdoors*, na contemporaneidade, sua circulação é também garantida por plataformas digitais cujo acesso é possibilitado por diferentes *softwares* e *hardwares* e mediado por outras instituições, distintas daquelas mais tradicionais com que estávamos

3 Com o advento da *Web 2.0*, altera-se o modo de interação dos usuários, uma vez que se viabiliza a troca de informações e a criação de conteúdos de modo colaborativo e em tempo real. Dentre os recursos possibilitados pela sua invenção, destacamos a criação de *sites*, *blogs*, *microblogs*, *wikis*, redes sociais etc.

mais familiarizados⁴. Alguns de nós dispõem de vários dispositivos eletrônicos, cada vez mais conectados, e que nos mantêm todo o tempo *on-line*. Diferentemente de outras revoluções históricas outrora assim identificadas quanto à escrita e à leitura de textos, estamos vivenciando, como afirma o historiador Roger Chartier (1999), uma revolução de fato, e sem precedentes, das formas de comunicação, de produção e de circulação dos textos, bem como de seu acesso, uma vez que a atual revolução técnica, tecnológica e de usos conjuga mudanças de diferentes ordens: quanto ao suporte, quanto às técnicas de escrita, edição e transmissão, quanto às formas de recepção dos textos.

Do manuscrito ao impresso: uma revolução?

Embora se tenha aventado o mesmo em relação à invenção dos tipos móveis de Gutenberg, no século XV⁵, segundo Chartier (1999), esta invenção, no limiar da Idade Média e advento do Renascimento, foi equivocadamente designada como “revolução”. Ainda que esta tenha sido uma invenção técnica de grande envergadura e impacto, em especial no que diz respeito à história da sociedade Ocidental, ela não significou uma mudança efetiva da forma, ou seja, da materialidade dos objetos culturais portadores da escrita, como o “livro” ou os panfletos, até então manuscritos. Também por isso ela não significou uma mudança na forma de apropriação desses objetos, nos modos de sua leitura.

Se se pode falar em “revolução” de Gutenberg, ela diz respeito (e isso não é, de modo algum, pouca coisa) à expansão sem precedentes da escala de produção e de reprodução dos textos, logo da viabilização de seu acesso, efetivo e potencial, para um público progressivamente mais amplo e diverso.

Para o historiador, com a invenção dos tipos móveis, conjugados ao uso da prensa, não houve, portanto, uma mudança ou desestabilização da forma de apresentação, de organização e de estruturação dos textos, e de seus suportes tradicionais, nem do seu manejo e uso, ou seja, dos modos de se ler. Conforme o autor, se houve revolução isso não se deu da mesma forma como ocorrera 13 séculos antes quando da invenção do

4 Desde as bibliotecas físicas até as empresas tradicionais de informação e comunicação impressa ou televisiva, passando pelas gráficas, editoras e livrarias, é todo um conjunto amplo de instituições que compartilham espaço hoje com a cultura de materialidade digital, acessível por telas diversas.

5 Cf., a esse respeito, o livro de Elizabeth Eisenstein, intitulado *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa Moderna*, publicado em 1979 e traduzido para o português em 1998, no qual desde o título afirma-se o caráter “revolucionário” da invenção dos tipos móveis, da invenção que no Ocidente é atribuída a Gutenberg. Outro exemplo, é o livro intitulado *A Revolução de Gutenberg: a história de um gênio e da invenção que mudou o mundo*, de John Man, publicado em 2003, e traduzido logo em seguida para o português. O subtítulo não deixa dúvidas quanto ao caráter entusiasmado de reconhecimento dessa ‘revolução’.

códice, ou seja, da forma do livro como a conhecemos ainda hoje: como um conjunto de folhas planas (antes de madeira com cera, algumas de metal, mas a grande maioria de pergaminho ao longo de toda Idade Média, até a descoberta e a consagração do papel), de que se pode usar sua frente e verso, reunidas em bloco, amarradas ou costuradas, e progressivamente encadernadas⁶.

Com a passagem do rolo ou *volumen* – principal objeto de inscrição de textos ao longo da Antiguidade grega e romana – para o formato do *códice* – que emerge entre os séculos II e IV⁷, e que progressivamente substituiu o objeto anterior, se testemunha uma “revolução”, a justo título, na história do livro e da leitura. Essa mudança de um suporte de inscrição textual para outro implicou alterações significativas nos modos de ler e de escrever. Por exemplo, com a liberação das mãos durante a leitura – não mais exigidas para segurar e manter aberto o rolo, e cujo texto então no formato do *códice*, com suas folhas planas, ainda que em grandes formatos, podia ser folheado, uma vez disposto sobre uma mesa ou outro móvel –, foi possível ao leitor realizar anotações à medida que lia, ou seja, fazer notas marginais no próprio texto, simultaneamente à sua leitura, ou em outro objeto destinado para essas notas. Essa forma nova do texto e as possibilidades de seu folheamento agilizaram aquelas leituras feitas com a finalidade de produzir outros textos, especialmente aquelas empreendidas no trabalho intelectual de escrita de novos textos.

Não era mais preciso, como antes, saber o texto de cor, para fazer posteriores citações de seu conteúdo. O novo formato do livro não apenas liberou as mãos do leitor, e com ela a possibilidade de realizar anotações concomitantes de passagens dos textos lidos, como também propiciou a criação de sistemas técnicos mais práticos de recuperação das informações textuais (como a paginação, a indexação das partes e a paragrafação), ampliando a capacidade e a agilidade de identificação de informações presentes nos textos lidos, sobretudo os mais extensos, e que serviriam de subsídios para a produção de novos textos. Com a nova materialidade dos textos, sob a forma do *códice*, ou seja, do livro tal como o conhecemos ainda hoje – de folhas reunidas, encadernadas, paginadas, sumarizadas –, não apenas se criou um sistema mais eficiente de retomadas e de localização de trechos selecionados, com vistas a sua mais fácil citação em outros textos, como também se permitiu um aproveitamento maior dos materiais de escrita, dado que com esse formato das folhas se poderia escrever de ambos os lados, frente e verso, em cada página.

Os textos podem, nesse novo formato, ser mais extensos, sem com isso se acrescentar uma maior lentidão ou dificuldade de sua leitura e de sua posterior consulta pontual.

6 Para informações gerais sobre aspectos materiais do livro, de sua forma do rolo ao *códice*, cf. o site <http://www.escriptoriodolivro.com.br/>.

7 Cf., a esse respeito, Roger Chartier (2002).

Embora maiores, eles se apresentam de forma mais amigável ao olhar do leitor, porque sua textualidade passa a contar com índices facilitadores de identificação e de recuperação de certas passagens, com o emprego mais sistematizado de sinais gráficos de separação de partes e de formas que atuavam como uma versão do que viria a ser a nossa pontuação hoje em dia.

Entre os diversos índices que vão sendo introduzidos no *layout* de apresentação dos textos, divididos em páginas e, no interior dela, em blocos (do que viriam a ser os capítulos, os itens, os subitens, os parágrafos, as frases, as palavras), a ampliação dos “brancos” no texto foi fundamental nesse processo. Empregados desde o século XI, nos textos manuscritos⁸, essa foi a principal modificação nos textos impressos, observável entre os séculos XVI e XVIII, e decisiva na:

[...] aeração da página pela multiplicação dos parágrafos que quebram a continuidade ininterrupta do texto, e aquela das alíneas, que entre idas e vindas à linha tornam a ordem do discurso imediatamente mais legível. Uma nova leitura das mesmas obras ou dos mesmos gêneros é assim sugerida pelos editores de então; uma leitura que fragmenta os textos em unidades separadas, e que reencontra, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio. (CHARTIER, 1999, p. 18-19).

Esses índices se sofisticaram progressivamente, ampliando as pausas do olhar leitor sobre o texto, cada vez mais “aerado”, dividido em menores porções, o que autorizava e estimulava a possibilidade de suspensão temporária da leitura do texto, assim como viabilizava sua mais simples retomada, e tudo isso graças a essas subdivisões tanto editoriais do gênero discursivo, ou estéticas, quanto semânticas e intelectuais, incorporadas a sua apresentação⁹.

A mudança de função da prensa tradicional combinada com a invenção dos tipos móveis de Gutenberg, que inauguraria a era do impresso, como afirma Chartier (1999), foi a herdeira dessa “revolução” de longa data, lenta e progressiva, assim como menos

8 Entre outros autores que abordaram historicamente esse aspecto da “inserção dos brancos” nos textos e de seu impacto sobre a leitura, cf. Paul Saenger (1998), que observa as formas sofisticadas já empregadas na cultura manuscrita de definição da separação das palavras, facilitando com isso a leitura em silêncio, apenas com os olhos.

9 Esse processo de aeração dos textos, de inclusão de subdivisões, de sua intercalação com imagens se acentuou graças a uma série de tecnologias, e se intensificou especialmente em alguns gêneros, ao longo do tempo. Nossa escrita na atualidade é herdeira desse processo. Nos textos da mídia (jornais e revistas) essas formas de aeração são particularmente sensíveis e vêm se expandindo sob o impacto das TIC's. A esse respeito, cf. entre outros, Curcino (2006, 2014) e Silva (2007).

alardeada, que ocorreu na forma do livro: aquela que remonta a sua passagem do rolo ao códice.

A invenção de Gutenberg, embora não tenha produzido a alegada e comemorada “revolução” na produção do livro e demais objetos da cultura escrita, ou ainda nos modos de ler, nem por isso deixou de ser decisiva na agilização do processo de reprodução dos textos, contribuindo a médio e longo prazo, em grande medida, com sua democratização. Embora ela não tenha afetado direta e prontamente a forma dos objetos da cultura escrita e seus modos de ler, ela gestou mudanças em nada negligenciáveis nos livros.

Uma delas diz respeito ao surgimento do “livro unitário”, no final da Idade Média, entre os séculos XIV e XV, ou seja, as “obras de um autor eram mais comumente reunidas num livro impresso do que num manuscrito” (CHARTIER, 2014, p. 113). Ainda que os leitores, antes da imprensa, já se encarregassem dessa tarefa de reunir e encadernar diferentes textos manuscritos de um mesmo autor em um único objeto, estabelecendo uma relação que hoje nos é evidente e banal, entre um objeto, o “livro”, com diferentes textos de uma “obra”, reunidos em função de terem sido escritos por um mesmo “autor”, não era a forma mais corrente do livro ao longo da Idade Média. Isso ocorria, antes da imprensa, em uma escala bem menor, do que aquela adotada pelos livreiros-editores após a invenção de Gutenberg. Antes, como constata o historiador Roger Chartier (2014, p. 113-144), “a tradição dominante da era do manuscrito [...] era a miscelânea, combinando textos de gêneros, datas e autores bem diferentes”.

Assim, as mudanças que se pode atribuir a esta invenção de Gutenberg quanto ao livro ou quanto ao modo de sua leitura devem ser nuançadas, uma vez que os leitores dos códices manuscritos, diante dos códices impressos, não estavam diante de um objeto desconhecido que lhes exigisse ou lhes proporcionasse outras experiências de leitura ou outras formas de se relacionar com esse objeto portador da escrita.

Além disso, o livro impresso vai conservar, por muito tempo, uma relação de proximidade, de similitude com o livro manuscrito. Por isso, nas primeiras décadas de sua produção, o códice impresso será antes um objeto misto, resultante de práticas tanto da impressão quanto da manuscritura:

Por um lado, o livro impresso mantém-se fortemente dependente do manuscrito até por volta de 1530, imitando-lhe a paginação, as escrituras, as aparências e, sobretudo, considerando-se que ele deve ser acabado à mão: pela mão do iluminador que pinta iniciais com ornamentos ou miniaturas; a mão do corretor ou *ementador*, que acrescenta sinais de pontuação, rubricas e títulos; a mão do leitor que inscreve sobre a página, notas e indicações marginais. Por outro lado – e mais fundamentalmente –, tanto antes quanto depois de Gutenberg, o livro é um objeto composto por folhas dobradas, reunidas em cadernos colados uns aos outros. (CHARTIER, 1999, p. 96).

Os primeiros textos impressos eram então corrigidos e ilustrados manualmente, seja pelos produtores do livro, seja pelos leitores que os adquiriam. Esses primeiros livros impressos, conhecidos como “incunábulo”, resultam desse processo misto e lento de mudança das formas de produção e de reprodução dos textos, antigamente copiados à mão, para posteriormente serem produzidos na forma impressa, que progressivamente substituiu a produção e a reprodução manuscritas.

Houve, sem dúvida, uma abertura na escala de reprodução dos impressos, em nada negligenciável e relativamente acelerada, à medida que essas intervenções que se mantiveram à mão por algumas décadas foram elas também sendo incorporadas pela técnica do impresso.

Do impresso ao digital: uma revolução!

Tal como analisado em Rosin e Curcino (2015), se a invenção da prensa e dos tipos móveis não correspondeu a uma mutação efetiva do livro, em sua forma material, o mesmo não se deu em relação à leitura, a formas segundo as quais os leitores se apropriavam e manuseavam esse objeto e os textos, o mesmo não se pode dizer do processo atual em curso, a saber, o da produção, difusão e recepção eletrônica dos textos. Esta última não altera somente a técnica de reprodução e multiplicação dos textos. Ela também modifica suas estruturas, proporcionando assim uma transformação “mais radical, pois são os modos de organização, de estruturação de consulta ao suporte do escrito que se modificaram” (CHARTIER, 1999, p. 98).

O que testemunhamos hoje, segundo o historiador, pode de fato ser chamado de “revolução”, de uma revolução eletrônica, digital, virtual. Ela altera o processo de produção e reprodução dos textos, expande os seus agentes, muda as formas de circulação e de recepção desses textos, impõe novas atitudes de quem escreve e de quem lê textos por meio das telas de diferentes dispositivos, e que é bombardeado por uma proliferação contundente de textos que chegam às mãos de forma ininterrupta e em uma relativa indistinção quanto a suas origens.

Conforme observara Roger Chartier (1999, p. 100-101), há 20 anos:

[...] a revolução do texto eletrônico será, ela também, uma revolução da leitura. Ler num monitor não é o mesmo que ler num códice. Se é verdade que abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a condição destes: à materialidade do livro, ela substituiu a imaterialidade de textos sem lugar próprio; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso, ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à apreensão imediata da totalidade da obra, viabilizada pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de muito

longo curso, por arquipélagos textuais sem beira nem limites. Essas mutações comandam, inevitável e imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com o escrito, novas técnicas intelectuais.

Os leitores se encontram, no atual cenário que vem se desenhando aceleradamente nas últimas décadas, diante de “textos sem lugar próprio”, cuja materialidade se adéqua ao formato e tamanho da tela a partir da qual eles são então acessados, sem que se tenha acesso imediato a sua extensão, sem que seus formatos tradicionais, de origem, sejam prontamente reconhecidos pelos leitores e sem que as regras e tradições de sua apropriação sejam conhecidas ou correspondidas¹⁰.

Embora hoje testemunhemos a criação de uma série de índices capazes de restituir algumas das distinções institucionais e de gêneros editoriais e discursivos aos textos, que no início dessa emergência do virtual foram relativamente suspensas ou embaralhadas, pela perda de seus *layouts* originais e por seu acesso comum via “tela” em uma materialidade “eletrônica” que os homogeneizava, ainda assim, nos encontramos diante de um longo caminho a ser percorrido na restituição/clareza das formas de distinção dos textos, de seus autores, de reestruturação de suas instâncias formais de validação, assim como da democratização do letramento digital dos leitores, de modo a lhes permitir, a todos igualmente, ter acesso de forma esclarecida e crítica aos textos que “se convidam”, que se “impõem” ao nosso olhar cotidianamente, nessas máquinas de produção e de circulação de textos, às quais cada vez mais estamos conectados e pelas quais acessamos constantemente textos orientados para o “nosso perfil”, “nossos interesses” e “nossas competências” de leitura.

Deriva dessas transformações, ocasionadas pela revolução eletrônica dos textos e pelas novas tecnologias digitais de informação, a criação e a difusão de *sites* de redes sociais que diversificaram as formas de contato interpessoais e de produção e circulação de textos de diversas origens e linguagens, afetando por vezes seus sentidos, assim como as formas e as práticas de leitura e escrita.

Tal como ocorrera com a invenção de Gutenberg, o recente processo digital de produção, circulação e recepção de textos de diferentes origens, gêneros e finalidades expandiu o acesso de textos por essa via eletrônica, intensificou a produção de alguns gêneros, e

10 Textos originalmente destinados a um público específico, de um tempo ou de grupo cultural, cuja sobrevivência e novas formas de circulação tenham ampliado o espectro de sua recepção junto a públicos não previstos, são inevitavelmente lidos com outras “chaves” interpretativas, segundo outras expectativas e competências. Para um exemplo bastante significativo deste processo, cf. Curcino (2010), e sua análise das mudanças na interpretação de textos literários, filosóficos ou religiosos quando de sua circulação sob outros meios, suportes e gêneros e quando de sua recepção por um público mais amplo e variado.

fez com que, progressivamente, diferentes grupos da sociedade, alguns destes pouco familiarizados com a leitura de certos textos¹¹, travassem contato mais frequente com eles¹².

Entre esses “novos” gêneros, vimos a aparente emergência e sua significativa difusão da prática de seleção de frases e de sua divulgação em repositórios digitais dedicados exclusivamente a isso, com os seus equivalentes em livros destinados à publicação de certas coleções de frases¹³. Sua novidade, no entanto, se encontra nos usos e nos procedimentos de sua coleta e disponibilização, e não propriamente na técnica de leitura e de escrita que implicam e da qual derivam.

A técnica de seleção e coleção de frases: duração e variação na história e na cultura

Entre as várias práticas de leitura e de escrita que se inscrevem na longa duração e que, em certa medida, se singularizam em suas atualizações, variações, em sua condição

11 Tal como observado por Curcino (2021, p. 108), uma grande parcela da população brasileira, usuária recente da internet e de aplicativos de difusão de textos, foi sistematicamente bombardeada por vários tipos de textos, em grande medida sob a forma de notas ou de frases curtas digitadas, como se fossem “notícias” fiáveis, formulados de forma incisiva, simplista, “sem filtros”, muitos deles falseadores da realidade, e que mascaravam sua inverdade. Segundo a autora, “Notícias falsas circulavam junto a verdadeiras pelo mesmo meio e com o mesmo formato. Misturadas, tudo podia ser mentira, tudo podia ser verdade, ou todas aquelas mentiras poderiam ter ao menos um fundo de verdade. Notícias verdadeiras com grande potencial polêmico e de esclarecimento eram rapidamente ‘neutralizadas’, seus efeitos enfraquecidos junto à opinião pública em função da concorrência com notícias falsas, mais escandalosas e impressionantes, mais ‘provocadoras’ e pregnantes, e em grande volume, fagocitando assim a notícia verdadeira. É nesse fluxo incessante de dizeres que se gesta sua indistinção, e com ela uma espécie de cansaço que acomoda e normaliza esse fluxo, e também de indiferença quanto ao seu valor de verdade por parte de seu destinatário”.

12 São emblemáticos a expansão e o uso recente por parte de um número crescente de usuários de *smartphones*, de aplicativos como o WhatsApp, que se tornaram no Brasil um meio de comunicação e de produção e difusão de textos com finalidades muito distintas, usados em escala inédita e com resultados inesperados para a produção e circulação de textos com finalidades e impactos decisivos inclusive no âmbito político-eleitoral. A esse respeito cf., entre outros, Chiari e Sargentini (2019), Sargentini e Carvalho (2020) e Curcino (2019).

13 É frequente o lançamento de livros destinados à reunião de frases de autores famosos e célebres, de diversos campos do saber, particularmente do campo literário e filosófico. Destaca-se, em âmbito nacional, a publicação das coletâneas de frases de Clarice Lispector, pela editora Rocco, através da organização do curador Roberto Corrêa dos Santos que se dedicou a uma seleção, em grande parte, de frases oriundas das obras de Lispector, materializando-se em dois livros, *As palavras* (2014) e *O tempo* (2015).

de *acontecimento discursivo*¹⁴, a técnica de seleção e coleção de “frases”, destacadas de textos provenientes de campos diversos (religioso, filosófico, científico, mas sobretudo do campo literário), que podem vir a circular sob a forma de outros textos compostos por elas, textos de seu mesmo campo de origem, ou de campos, contextos e finalidades muito distintos de seu uso primeiro, é de uma vitalidade ímpar.

Essa técnica de seleção e coleção de “frases” se adéqua e se reinventa valendo-se de diferentes recursos inaugurados com as novas tecnologias digitais, de modo a pulular hoje em inúmeras plataformas virtuais. Algumas dessas frases se autonomizam em relação a seu texto de origem, podendo ser a base constitutiva de outros gêneros, como as “mensagens compartilhadas”¹⁵ e as “mensagens em PowerPoint”¹⁶.

Embora essa técnica se mantenha em suas linhas gerais, ao longo da história, e de um gênero contemporâneo a outro, ela é normalmente explorada de maneira diversa, com certas singularidades. Esses usos empreendidos dessas frases, que se autonomizam de seus textos e circulam sob a forma de correntes, via *e-mail*, ou sob a forma de mensagens nas redes sociais, por vezes no formato *meme*, não são os mesmos, nem têm os mesmos objetivos, nem são geradores dos mesmos efeitos de sentido daqueles empreendidos pelos antigos, pelos eruditos religiosos ou da escolástica na Idade Média, ou pelos

14 Todo enunciado, em sua produção, formulação e circulação, emerge como um acontecimento discursivo. Isso o filia, o inscreve e o submete a um já dito, anterior e específico, a uma complexa relação, segundo Foucault (2014), de repetição, refutação, transformação, denegação de outros enunciados que antes dele ou em seu entorno fazem parte das condições de sua emergência histórica e simbólica. E isso de tal modo que esse enunciado-acontecimento tanto é determinado quanto a sua atualização e aos efeitos de sua apropriação por essa “memória discursiva” e esse “campo associado” de outros enunciados, como também intervém e determina essa memória, seja reforçando a sua duração, seja alterando esse conjunto anterior do dizível sobre um tema, um sujeito ou uma prática.

15 Essas “frases” destacadas de obras e autores consagrados e que foram recortadas e passaram a circular amplamente em redes sociais, de forma independente, como um gênero específico, reconhecível em sua forma regular mista, que conjugava tanto uma citação breve de uma passagem da obra um autor quanto uma imagem que ilustrasse, decorasse e compusesse com ela esse gênero são por nós denominadas “mensagens compartilhadas”. Essa denominação de “mensagens” se deve ao modo genérico como os usuários dessas redes a elas se referem, e o acréscimo desse especificador/qualificador “compartilhadas” buscou reforçar a função que exercem, por um lado, de registrar a opinião, o bom gosto, a consciência, o ponto de vista daquele que as emprega, e por outro, de atuar como forma de socialização pública, de contato, de estabelecimento e reforço de vínculos sociais. Para uma melhor descrição e exemplificação de sua forma e de seu funcionamento, conforme Rosin e Curcino (2015).

16 O equivalente anterior à circulação dessas “mensagens compartilhadas” em redes sociais como o Facebook, é o das “mensagens em PowerPoint” que circularam amplamente, via *e-mail*, sob a forma de “correntes”, tal como analisado em Curcino (2010, 2012).

humanistas ao longo dos séculos XVI ao XVIII, quando aqueles que escreviam também se valiam da leitura que seleciona e da escrita que extrai fragmentos e os registra sob a forma de outros gêneros.

Embora o procedimento geral de “leitura que seleciona” e de “escrita que colecciona e que reutiliza”, se assemelhe ao longo dos tempos, embora também se assemelhem os efeitos visados com a ancoragem de um texto novo em outros que lhe antecederam e aos quais já foi conferida autoridade, não se está diante dos mesmos sujeitos, dos mesmos princípios e valores culturais, dos mesmos grupos sociais, logo dos mesmos usos e das mesmas formas de validação desses usos.

Em seu artigo “Diferentes formas de ler”, a pesquisadora Márcia Abreu, interessada em discutir os modos de ler contemporâneos, particularmente aqueles empreendidos em contexto brasileiro e suas representações, inicia sua discussão colocando em xeque um dos imaginários cristalizados sobre os modos de ler. Para a autora, prevalece um imaginário compartilhado de que “a leitura sempre se fizera como supomos que ela hoje se faz, em silêncio e solitariamente [...] que, em todas as épocas, ler implicava pensar sobre os textos e interpretá-los, exigindo habilidades [superiores à capacidade de] decifrar os sinais gráficos da escrita” (ABREU, 2001, s/p).

Portanto, as práticas culturais, da leitura e da escrita, na longa duração e de um grupo social a outro, têm sido valorizadas diferentemente, ora por se apostar em seu potencial moralizador e civilizador dos hábitos, ora por instruir e formar seja o cristão, seja o cidadão, seja a mulher como esposa etc., ora por favorecer o espírito crítico, ora para entreter simplesmente. Consequentemente, não são todos os modos de ler e de escrever, em um mesmo período e espaço que são valorizados do mesmo modo. As práticas que se diferenciam daquelas que em um dado tempo e cultura correspondem às formas valorizadas, de prestígio, impõem a certas variações nos modos de ler e escrever atributos depreciativos, desqualificações como “não-leitura” e “não-escrita” e que por isso podem ser, enquanto práticas exercidas por sujeitos que não fazem parte dos grupos de prestígio em uma dada sociedade, desconsideradas e invisibilizadas.

Tal como afirma a autora, na esteira de uma série de historiadores dedicados ao livro e à leitura, nem sempre se leu do mesmo modo como em nossos dias atuais, nem sempre foram validados e eleitos os mesmos tipos de leitura, nem tampouco a mobilização de um determinado modo de ler inviabilizou outro, possibilitando sua ocorrência de forma concomitante. Assim, Abreu (2001) assevera que algumas práticas, gestos e modos de leitura de hoje “[...] pareceriam disparates completos em outras épocas”, por exemplo, a prática da leitura silenciosa que, para Santo Agostinho, “parecia prodigioso que se lesse com a língua quieta, pois ler em voz alta era a norma no século IV d.C.” que se estendeu até o século XIV, “quando muitos nobres ainda dependiam da oralização das palavras para a compreensão de um texto” (ABREU, 2001, s/p).

O mesmo se pode dizer da escrita. A leitura e a escrita devem ser compreendidas não como práticas homogêneas, inalteráveis, intocáveis, de maneira a ser privilegiado, fomentado e valorizado apenas um modo de ler e escrever e um único tipo de leitura e escrita¹⁷. Elas devem, antes, serem concebidas como uma pluralidade de gestos e modos que se relacionam e convivem ao longo da história e de uma cultura a outra. Gestos e modos que devemos descrever em suas regularidades e singularidades, e que devemos apreender em sua relação complexa com uma memória e uma atualidade.

Quando nos ocupamos do estudo discursivo de enunciados destacados de autores contemporâneos brasileiros e de seu compartilhamento em páginas do Facebook¹⁸, fomos levados a pensar na possibilidade de que esse destacamento e compartilhamento de “frases” de diversos campos do saber, manifestos em repositórios *on-line* de frases, com diferentes usos e finalidades, eram oriundos e fomentados, pelas tecnologias digitais disponíveis, ou seja, resultavam justamente dessas tecnologias. Contudo, conforme constatamos, essa prática reatualiza um fenômeno cujas origens remontam no tempo, variando ao longo da história em seus usos e formas, em sua validação, em suas apropriações particulares, o que uma dada tecnologia pode intensificar e especificar quanto a sua expansão e circulação.

Da técnica na Antiguidade: selecionar, colecionar frases e empregar na escrita de novos textos

Na Antiguidade clássica grega, por volta dos séculos I e II, essa prática de coleta de “frases” era comum entre aqueles que possuíam uma certa formação leitora, o que lhes possibilitava ler e escrever, ler para escrever ou apenas ler de um certo modo, já que a tarefa de escrita era consagrada aos escribas pessoais. Ela também era fomentada como técnica filosófica de reflexão e técnica retórica de exercício da palavra. Sua importância explica o modo prioritariamente “intensivo” com que se lia os textos e com que se valorizava a recolha e “incorporação”, ou seja, a memorização de fragmentos de textos lidos¹⁹.

Como tal, essa técnica de coleta, que norteava a leitura dos textos, visava a constituição de certos acervos de frases, alguns conhecidos como *hypomnemata*, que em sua acepção

17 Soares (2007) ao discutir a problemática dos discursos acerca dos níveis de leitura dos brasileiros, manifestos nos enunciados “brasileiros leem pouco” e “brasileiros leem mal”, esclarece que “[...] ler só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades de decodificar palavras e frases”, a partir do momento em que se ultrapassa esse nível básico de decodificação, “ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento” (SOARES, 2007, s/p).

18 Cf. Rosin (2016).

19 Cf. Medeiros e Curcino (2021).

técnica “podiam ser livros de contabilidade, registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda”, anotações de citações, fragmentos de obras, “exemplos e ações de que se tinha sido testemunha ou cujo relato se tinha lido, reflexões ou debates que se tinha ouvido ou que tivessem vindo à memória” (FOUCAULT, 1992, p. 134).

Segundo o filósofo, os *hypomnemata* eram por excelência cadernos de anotações usados na Grécia antiga e que eram produzidos para que se pudesse realizar um exercício de leitura, de releitura e de meditação, etapas recomendadas como prática diária, tanto para auxílio da memória quanto para uso imediato em situações do cotidiano, de exercício público ou privado da fala, como técnica fundamental para a eloquência.

Apesar de estarem sempre “à mão” não se caracterizavam como diários íntimos, nem configuravam como um objeto contendo uma “narrativa de si mesmo”:

Por mais pessoais que sejam, estes *hypomnemata* não devem, porém, ser entendidos como diários íntimos, ou como aqueles relatos de experiências espirituais (tentações, lutas, fracassos e vitórias) que poderão ser encontrados na literatura cristã ulterior. Não constituem uma “narrativa de si mesmo”; não têm por objetivo trazer à luz do dia as *arcana conscientiae* cuja confissão – oral ou escrita – possui valor de purificação. O movimento que visam efetuar é inverso desse: trata-se não de perseguir o indizível, não de relevar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si. (FOUCAULT, 1992, p. 137).

Entre os latinos, essa técnica e esse hábito ficaram conhecidos como *apotelesmas*, ou seja, as *máximas* que consistem em frases estruturalmente breves, densas de significado moral e ético. Aristóteles (1979) caracteriza-as como uma forma de tradução, de “uma maneira de ver que não se refere a um caso particular”, podendo ser aplicadas universalmente em discursos, restringindo seu uso às “pessoas de idade”, uma vez que sua mobilização demandaria experiência em relação àquilo que se diz e tal experiência só poderia ser alcançada em decorrência da maturidade adquirida com o tempo.

A produção de conhecimento e sua validação, no período Helenístico, como pontua Curtius (1957), exigia a consulta e, conseqüentemente, o apoio em autores que eram tidos como algo além de uma “fonte de saber” e um “tesouro da ciência e da filosofia de vida”, ou seja, que eram considerados como “autoridades científicas”. Desse modo, as formas de produção do conhecimento se apoiavam no emprego de frases desses autores, tal como preconizado por Quintiliano. Ele as denominava de *sentenças*, devido à semelhança assertiva e formal com as decisões obtidas em assembleias públicas. Ao longo do tempo, o enfoque do uso dessas frases reside na preservação do latim e na mobilização de temas morais pelos poetas.

Outros exemplos de uso dessa técnica, no mesmo período, eram chamados de *exempla*, que se assemelhavam, de certo modo, às *sentenças* em seu emprego. Quintiliano aconselha aos oradores que “tenha[m] à mão exemplos não só da história como também da mitologia e das lendas heróicas” (CURTIUS, 1957, p. 97), de modo que pudessem deles se valer sempre que necessário. Sua mobilização também se tornou requisito fundamental para a produção da poesia culta. Os *exemplas* podem ser encontrados “na poesia platônica do século XII [...] um cânon definitivo dessas figuras. Lá elas aparecem como arquétipos, que a sabedoria divina, agregou ao processo histórico” (CURTIUS, 1957, p. 97).

Portanto, apesar desses gêneros culturais (*hypomnemata*, *máximas*, *exemplas*) se valerem de procedimentos semelhantes de leitura que seleciona e coleta frases, de escrita que sistematiza e organiza em rubricas essas frases, registrando-as em suportes distintos, eles não se caracterizam do mesmo modo, seja em seu modo de composição, seja em seus usos finais.

Da técnica na Idade Média: colher frases como se colhem flores

Desde então, e ao longo de todo o período da Idade Média, são vários os exemplos do emprego dessas “frases” que são destacadas de textos originais e usadas com referência explícita ou não a sua origem na produção de outros textos. Essa técnica é mobilizada em diferentes gêneros e de diversas formas, seja com a finalidade didática para se ensinar técnicas de leitura e de escrita e formas adequadas de falar em público, seja para a reflexão filosófica de âmbito pessoal, seja, enfim, para a produção intelectual escrita e particularmente literária por parte de escritores, de poetas, de filósofos, de intelectuais, na longa Idade Média.

Embora essa tradição remonte à Antiguidade, a expansão do uso dessa técnica de seleção e coleção de frases dá-se nos períodos da Idade Média e Renascença, a partir principalmente do século XII – com o gênero conhecido por *florilégios* (coletâneas de frases) –, e posteriormente no século XVI, quando o destacamento de trechos de obras lidas para figurarem em *cadernos de lugares-comuns*, de uso particular, torna-se uma prática humanista e intelectual, sistematicamente difundida, empregada, ensinada e valorizada.

Os florilégios são compilações de frases de autores clássicos, conhecidos ordinariamente como “flores”, cuja produção era restrita ao âmbito das coleções privadas no período medieval, passando posteriormente a figurar em domínio público. Essas citações no interior desse objeto eram organizadas de modo a manterem a ordem tal como apareciam nos textos-base. Elas eram também organizadas conjuntamente em uma classificação por autor selecionado, assim como por tema. Quando necessário, além dos enunciados selecionados versarem sobre a moralidade, acrescentavam-se-lhes breves e pontuais

notas ou indicações relativas ao assunto abordado, comumente também de cunho moral. A ordem das frases, por autor, não era uma escolha feita ao acaso. Em vários *florilegia*, adotava-se a ordem crescente de dificuldade temática.

Ademais, os *florilegia* também se configuravam como um material de ensino para o latim (língua do saber). Diante do acesso escasso de informações, seja de textos antigos, seja dos próprios livros, eles se constituem como peças fundamentais na alimentação, e consequentemente, na elaboração de enciclopédias. Dentre os tesouros enciclopédicos da época, um dos exemplos de emprego dos *florilegia* para outras produções, datado da metade do século XIII, é o manuscrito enciclopédico *Speculum maius* de Vicent de Beauvais que reúne trechos de frases obtidas do *Florilegium gallicum*, sem menção a sua referência. Valendo-se dessas técnicas recorrentes na produção dos *florilegia*, Beauvais altera a ordem de aparição desses enunciados destacados em seus textos de origem. Produz ainda, outro manuscrito do mesmo tipo, intitulado *Speculum morale*, no qual apresenta uma concepção cristã da moral. Os títulos das seções são organizados sob a forma de perguntas, desenvolvendo nas seções uma descrição pormenorizada dos temas.

Assim como na Antiguidade, na Idade Média o emprego dessa técnica de leitura-seleção e de escrita-coleção atua como um dispositivo de memória, ou seja, um dispositivo técnico que contribui para a memorização desses fragmentos, para apreensão de seu valor e para seu uso sistemático em situações de fala e de escrita erudita, de reflexão filosófica para sua incorporação na vida, mas também como forma de preservação desses enunciados, ao longo do tempo.

Na Renascença, a técnica humanista dos cadernos de lugares-comuns

A partir do século XVI, conforme Cavallo e Chartier (s/d) e Chartier (1995), em pleno Renascimento, se destacam dois objetos que atestam, por sua própria existência, um modo de ler e de escrever que se vale do emprego dessa técnica de coleta e escrita de frases em cadernos, além de indicarem práticas que em geral não se consideravam como próprias deste período: a “roda de livros” e os próprios “cadernos de lugares-comuns”²⁰.

20 A “Roda de livros” foi concebida pelo engenheiro italiano Agostino Ramelli (1531-1600), em 1588. Ela consistia em um sistema que permitia a consulta simultânea de diversos livros, dispostos com as páginas abertas em uma estante-móvel, sob a forma de uma roda diante da qual o leitor-escritor, sentado em uma escrivaninha acoplada nessa roda, podia consultar diferentes livros enquanto fazia anotações. Já o “Caderno de lugares-comuns” equivalia a um caderno de notas, individual, para escrita e consulta, de fragmentos, de citações de textos de autores e obras anteriormente lidos e consultados, que eram organizados em rubricas temáticas, para facilitar a posterior utilização desses fragmentos, na escrita ou na declamação dessas frases.

Esses dois objetos, por sua forma material, indiciam duas representações de práticas de leitura do período, o que leva a reconsiderar as divisões históricas e culturais que alguns estudiosos da história do livro e da leitura haviam assinalado entre: 1) práticas de leitura eruditas e aquelas populares, e 2) a passagem, no século XVIII, entre práticas de leitura intensivas para práticas extensivas.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, Chartier (1995) relativiza essa divisão simplificada e polarizada entre leitores eruditos e leitores populares, segundo a qual estes se diferenciariam daqueles por empreenderem uma leitura mais “descontínua que desmembra os textos, descontextualiza as palavras e as frases, limita-se à literalidade do sentido” (CHARTIER, 1995, p. 189), tal como Carlo Ginzburg constatou em relação ao modo peculiar de leitura de Menocchio²¹. Se essa descrição é adequada para o caso de Menocchio, inspirados nela, a extensão dessas características a todos os leitores ditos “populares”, do passado e do presente, precisa ser mais cuidadosa e prudente. Chartier (1995) nos lembra que leitores eruditos, neste mesmo período, também empreendiam um modo de ler descontínuo, fragmentado e fragmentador dos textos lidos, ou seja, a prática de leitura extensiva, tal como se pode constatar com a invenção da “roda de livros” e dos “cadernos de lugares-comuns”, nos séculos XVI e XVII respectivamente. Logo, ler de modo fragmentado e fragmentando os textos lidos não era um atributo exclusivo de leitores populares, pouco familiarizados com as práticas intensivas de leitura atribuídas aos leitores eruditos.

Na segunda metade do século XVIII, historiadores²² afirmaram ter havido uma mudança significativa nas maneiras de ler, relativa à passagem de uma prática de leitura “intensiva”, baseada no contato com “um *corpus* limitado e fechado de textos, lidos e relidos, memorizados e recitados, ouvidos e conhecidos de cor, transmitidos de geração em geração” (CHARTIER, 1999, p. 99), comumente exercida em relação à leitura de textos religiosos e sagrados, para uma prática de leitura “extensiva” que consistiria em um consumo mais amplo, variado e rápido de livros, devido à expansão da produção e distribuição do livro em sociedade e à laicização e variação de seu conteúdo. Esse modo extensivo de ler, a partir de então demandaria do leitor outra postura, diante de uma ampliação da circulação dos textos e uma ampliação dos títulos e dos gêneros então produzidos, que fomentaram, portanto, um modo de ler mais rápido, sem constantes retornos, de modo a viabilizar a leitura desse acervo cada vez mais amplo, disponível e variado de textos.

21 Cf. Ginzburg (2006).

22 Conforme constatado por Rolf Engelsing, em relação à história da leitura na Alemanha, e David Hall, na Inglaterra, ambos países protestantes, onde de fato essa divisão entre o modo de ler intensivo para o modo de ler extensivo foi mais marcado e a mudança histórica se deu efetivamente na segunda metade do século XVIII. Para o contexto francês, e de outros países europeus católicos, como nos esclarece Roger Chartier (1999 e 2005), isso não se deu da mesma forma, nem no mesmo período de maneira tão marcante.

No entanto, considerando que as práticas de leitura e escrita não são simplesmente substituídas ou desaparecem ao longo da história, nem são exclusivas a um grupo social, o historiador nos lembra que os limites (temporais ou culturais) não são tão cerrados ou limítrofes, e que não é incomum defrontar-se com leitores “extensivos” em tempos de leitura prioritariamente “intensiva”, nem com leitores “populares” que compartilham as mesmas práticas com leitores “eruditos”.

Ambos objetos, a “roda de livros” e o “caderno de lugares comuns” testemunham que leitores de períodos anteriores ao século XVIII já empreendiam uma leitura de tipo extensiva, ou seja, familiarizada com a consulta a vários textos simultaneamente, de modo a ler, confrontar, comparar, anotar fragmentos de textos distintos que se lê e sobre os quais se faz anotações que permitem recuperar mais facilmente certas passagens, graças a sua transcrição e/ou indexação em um caderno, organizado por temas, segundo rubricas, que atua como um instrumento capaz de facilitar a lembrança e a localização de certas passagens de obras lidas ou consultadas, e contribuindo para a escrita de novos textos e para a argumentação oral de seus produtores.

Entre outras técnicas, essa prática humanista e erudita sinalizava, conforme o historiador, para uma certa “ansiedade das sociedades da primeira modernidade diante do excesso de livros e da desordem do discurso”, que lhes exigia, portanto, a criação ou difusão de técnicas que permitissem controlar/organizar/hierarquizar esse excesso por meio, entre outras, da organização de antologias “[...] das obras mais importantes de um determinado gênero; [e a compilação de] coletâneas de trechos de livros segundo a técnica humanista dos lugares comuns; [...]” (CHARTIER, 2011, p. 33).

A ansiedade da perda, mas também do excesso, acompanha e responde às mudanças nas concepções da “escrita”, da “obra” e sobretudo do “autor” e isso ao longo de toda a história da cultura escrita. Tal como observado por Chartier (2014), essas ansiedades são responsáveis tanto pela preocupação em se reunir e constituir, em sua sonhada totalidade e em uma desejada homogeneidade, a obra de um autor; como também pelo seu processo oposto, “de disseminar obras sob a forma de citações ou extratos” (CHARTIER, 2014, p. 33).

Se por um lado, notas, fragmentos e extratos são o ponto de partida para a construção de um texto, este se torna o ponto de partida para as notas, fragmentos e extratos que circularão, muitas vezes à revelia do conjunto do texto e da intenção de seu autor. Essa constatação ajuda a compreender como a cultura escrita tem sido “ampla e duravelmente construída com base em coletâneas de trechos, antologias de lugares-comuns (no sentido nobre dessa palavra na Renascença) e *morceaux choisis* [coletâneas]” (CHARTIER, 2014, p. 124), ou seja, da técnica de leitura e de escrita baseada na identificação, escolha, registro, coleção e uso de notas, de fragmentos de textos para a composição da totalidade de outros textos, orais ou escritos, dos mesmos gêneros daqueles de onde foram retiradas

as frases ou em novos gêneros, alguns deles muito distantes formal e tematicamente dos primeiros.

De volta ao presente: os repositórios de frases na internet

Diferentemente do que imaginávamos acerca desse fenômeno atual de uso de “frases” destacadas²³, disponíveis em repositórios na rede e empregadas em páginas de redes sociais diversas, por diferentes perfis de usuários da internet, ele não se trata de uma novidade contemporânea, oriunda e fomentada inusitadamente pelas tecnologias digitais disponíveis hoje. Observamos se tratar, antes, de um fenômeno cujas origens remontam à Antiguidade clássica e que, ao longo da história no Ocidente, assumiu formas e usos distintos, foi atualizado em práticas de escrita e de leitura também variadas na já longa história da cultura escrita ocidental.

Portanto, a técnica de leitura e de escrita, que concerne ao destacamento de frases de textos lidos para seu uso na produção de outros textos, além de antiga é também um procedimento comum e orientador dos modos de apropriação dos textos, que, na longa duração, ora foi reconhecida e validada como técnica fundamental e de domínio explícito, institucionalizado, e por isso ensinada como tal, como forma de ler bem os textos e de lhes fazer a justa apreciação e homenagem, ora essa técnica foi estigmatizada e seu uso realizado de forma discreta, nem prioritária nem formalmente adotado ou ensinado, a não ser para situações muito específicas, segundo instituições e princípios bastante diversos desses que nortearam os usos na Antiguidade ou no Renascimento, o que foi inclusive viabilizado por técnicas e tecnologias de escrita e de leitura também singulares, se comparadas às que hoje em dia empregamos.

Essas formas de apropriação de fragmentos de textos lidos (ou mesmo de fragmentos de textos não necessariamente lidos por aquele que os emprega, mas disponíveis em função de sua seleção e disponibilização realizadas por outros), variam desde os modos e razões de sua coleta, passando pelos meios que os disponibilizam sob outra forma (em cadernos de notas, em livros publicados, ou em seus equivalentes digitais sob a forma de repositórios de frases), para que sejam empregados tanto em conversações do cotidiano ou mais formais quanto na escrita de outros textos, eventualmente de diferentes gêneros e com diferentes finalidades do que aquelas dos textos de onde esses fragmentos, muitas vezes sob a forma de frases, foram retirados.

Uma das razões que persiste, apesar das mudanças no tempo e no espaço que caracterizam os diferentes usos dessa técnica, tem a ver com a importância do renome de

23 Cf. Krieg-Planque (2011) e Maingueneau (2014), entre outros, que se dedicaram a descrever o funcionamento discursivo de frases destacadas, especialmente aquelas empregadas na contemporaneidade, em textos midiáticos e políticos.

alguns autores e do prestígio adquirido por certas obras, e que por isso são considerados fontes fundamentais, referências incontornáveis do que em geral se pode e se deve citar, mesmo quando o objetivo é a sua crítica, mesmo quando a razão é para demarcar certa distância, deles se afastar, ou estabelecer, enfim, uma diferença de posição. Além disso, ainda que eventualmente se possa recolher, colecionar e citar frases de textos e autores que não se conhece, isso não significa que não sejam textos e autores reconhecidos socioculturalmente, e sobre os quais se pressupõe o valor do que enunciam, logo, alguns dos que se apropriam desses fragmentos sabem, sem necessariamente ler e conhecer certos textos e autores, que as frases a eles atribuídas têm um valor distintivo, gozam de reconhecimento cultural e podem conferir sentidos na produção de outros textos, na referência a esses fragmentos. É com base no conhecimento prévio, compartilhado e consensual dessa “mais-valia” simbólica que parte dos usos desses fragmentos se explica hoje.

Algumas considerações

Buscando reconstituir fragmentos da história da “arte do fragmento” de que nós somos hoje herdeiros, passeamos em saltos por alguns tempos e sociedades, em que a leitura-seleção e a escrita-coleção gozaram ora de prestígio, ora de rebaixamento, sendo em um tempo ensinadas em detalhe, em outro realizadas de forma espontânea, ao acaso, de forma assistemática, sem método. Nesse retorno, não trabalhamos com equivalentes dessas frases e de seus usos relativamente “populares” da atualidade.

Uma das primeiras impressões que tivemos, ao compararmos genericamente essa “cultura do fragmento” em sua história, partindo da multiplicação das frases destacadas, das “frases sem-texto”²⁴ que pululam nas redes sociais hoje em dia, é a do caráter paradoxal dessa dupla existência dos objetos culturais produzidos por essa lógica da seleção, da fragmentação, da coleção de frases, no mundo da cultura escrita antes e depois da digitalização dos textos.

24 Maingueneau (2014) tem se dedicado particularmente ao estudo desse fenômeno. Ele o define como processo de aforização, que consiste, segundo ele, no destacamento de uma frase de um texto, que se autonomiza semanticamente dele sob a forma específica de aforisma, ou seja, de “uma frase com ar sentencioso, que resume em algumas palavras uma verdade fundamental” (MAINGUENEAU, 2014, p. 27). Essas frases compreendem, portanto, uma verdade repetível, aquilo que é da ordem do que deve ser memorável, e por consequência, memorizável. Ademais, as aforizações correspondem a um conjunto de frases sem texto, que podem ser subdivididas em primárias – provérbios, adágios, divisas e *slogans* –, que não demandam a consulta de seu texto de origem para seu entendimento e secundárias – enunciados destacados de textos que estabelecem uma dependência do contexto-fonte para sua recepção. É do tipo de aforização secundária aquelas que prioritariamente encontramos no *corpus* desta pesquisa.

Um dos paradoxos que as novas tecnologias digitais de formulação e circulação dos textos nos apresentam, quanto às formas de escrita e de leitura dos textos da atualidade, é exatamente o da possibilidade de ampliação da produção de textos, de sua circulação, da visibilidade que as práticas de leitura dos leitores comuns adquire, mas também o risco da perda pela dispersão exponencial desses escritos, pela multiplicação desses objetos culturais contemporâneos virtuais, derivados dessa cultura do fragmento, instantâneos e muito frágeis do ponto de vista de suas possibilidades de conservação e duração histórica, seja por serem considerados gêneros menores, seja por serem produzidos massivamente e se perderem muito rapidamente na proliferação contínua de textos dessa fábrica de novidades que se tornou a internet.

Um exemplo bastante contemporâneo desse tipo de produção vinculada à cultura do fragmento é, sem dúvida, o *meme*. Os *memes* repetem, reproduzem, fazem proliferar outros textos, mas não de qualquer modo: eles reatualizam, uma vez mais, a arte do destacamento e da citação, a arte do fragmento e de sua proliferação²⁵. Encontram público amplo entre os jovens conhecidos hoje como nativos digitais. Os *memes*, hoje, assim como as “mensagens compartilhadas” e as “mensagens em PowerPoint”, ontem, e outros tantos tipos de textos que a eles se assemelham em seus princípios de produção e circulação, nos modos como interpelam os leitores e produtores de textos atuais, ecoando lembranças longínquas de práticas antigas e duradouras, exigem nossa atenção, exigem uma análise discursiva e histórica de seus antecedentes, do que de nossa cultura escrita atual, afetada incisivamente pela revolução eletrônica, tem de continuidade, mas também de rompimento e irrupção de um novo acontecimento.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Diferentes formas de ler*. 2001. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>. Acesso em: 09 ago. 2013.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Edições Ediouro, 1979.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **Les modèles de lecture des temps modernes**. In: *BNF Classes: le site pédagogique de la Bibliothèque Nationale de France*. Seção: L'aventure du livre. (s/d). Disponível em: <http://classes.bnf.fr/livre/arret/auteur-lecteur/lecture/06.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CHARTIER, R. “Cultura Popular”: revisitando um conceito historiográfico. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 8, n. 16, p. 179-180, 1995.

25 Cf. a esse respeito Silva e Curcino (2021).

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

CHARTIER, R. Leituras e leitores populares: a Bibliothèque bleue e a literatura de colportage. *Revista Desenredo*, v. 1, n. 1, p. 104-119, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/480>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CHARTIER, R. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, J. C. de C. (org.). *Roger Chartier – A força das representações: história e ficção*. Chapecó: Argos, 2011. p. 21-54.

CHARTIER, R. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

CHIARI, G.; SARGENTINI, V. Mentirosos, corruptos e comunistas! As Fake News e o politicamente incorreto. *Discurso & Sociedad*, Barcelona, v. 13, n. 3, p. 449-467, 2019. Disponível em: <http://www.dissoc.org/ediciones/v13n03/DS13%283%29OliveiraSargentini&Chiari.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CURCINO, L. *Práticas de leitura contemporâneas: representações discursivas do leitor inscritas na revista Veja*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, São Paulo, 2006.

CURCINO, L. Mutações do suporte e dos gêneros discursivos: indícios de mudanças da leitura e dos leitores? In: AGUIAR, V. T.; CECCANTINI, J. L. (org.). *Teclas e dígitos: leitura, literatura & mercado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-23.

CURCINO, L. Princípios de não homologia entre o verbo e a imagem: breve análise de uma estratégia de escrita da mídia. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 40, v. 3, p. 1398-1407, set./dez. 2011.

CURCINO, L. Suporte e sentido: questões de leitura e análise do discurso. In: GREGOLIN, M. R. V.; KOGAWA, J. M. (org.). *Análise do discurso e semiologia: problematizações contemporâneas*. Araraquara: Laboratório Editorial/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 189-205.

CURCINO, L. Desafios ao ensino de leitura frente às ordens que regulam sua produção na atualidade. In: MOMESSO, M. R. et al. (org.). *Das práticas do ler e escrever: ao universo das linguagens, códigos e tecnologias*. Porto Alegre: CirKula, 2014. p. 45-62.

CURCINO, L. Conheceréis a verdade e a verdade vos libertará: livros na eleição presidencial de Bolsonaro. *Discurso & Sociedad*, Barcelona, v. 13, n. 3, p. 468-494, 2019. Disponível em: <http://www.dissoc.org/ediciones/v13n03/DS13%283%29Curcino.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CURCINO, L. Lives e livros: versículos e verdade na eleição presidencial brasileira. In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. (org.). *Discurso e (pós)verdade*. São Paulo: Editora Parábola, 2021.

CURTIUS, E. R. Sentenças e Exempla. In: CURTIUS, E. R. *Literatura Europeia e Idade Média Latina*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1957.

EISENSTEIN, E. L. *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 1992.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MAN, J. *A revolução de Gutenberg: a história de um gênio e da invenção que mudaram o mundo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MAINGUENEAU, D. A fala sentenciosa. In: MAINGUENEAU, D. *Frases sem texto*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MEDEIROS, R. R. A.; CURCINO, L. Ler em voz alta: práticas de ensino no secundário e a formação cultural das elites brasileiras no século XX. *Working Papers em Linguística*. Florianópolis, v. 21, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/71360>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MOSS, A. *Les recueils de lieux communs: apprendre à penser à la Renaissance*. Genève: Droz, 1993.

ROSIN, P. *Peculiaridades do exercício da função autor em redes sociais: uma análise discursiva de “mensagens compartilhadas” pelo Facebook*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9064>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ROSIN, P.; CURCINO, L. Peculiaridades do exercício da função autor: uma análise discursiva de “mensagens compartilhadas” no Facebook. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 1155-1167, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1046/648>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SAENGER, P. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (org.). *História da leitura no mundo ocidental*. v. 1. São Paulo: Editora Ática, 1998. p. 147-184.

SARGENTINI, V.; CARVALHO, P. H. V. A vontade de verdade no discurso: os contornos das *fake news*. In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. *Discurso e (pós)verdade*. São Paulo: Parábola, 2021.

SILVA, R. S. *Controle remoto de papel: o efeito do zapping no jornalismo impresso diário*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2007.

SILVA, J.; CURCINO, L. Memes sobre a leitura: uma análise discursiva do princípio da destacabilidade de seus enunciados verbais e imagéticos. In: CUTRIM, I. G.; CRUZ, M.; FARIA, M. G. S. *Práticas Discursivas em espaço digital: múltiplos recursos*. São Luís: EdUFMA, 2021. Disponível em: <https://ebook.shcomunicacao.com.br/2021/03/24/praticas-discursivas-em-espaco-digital-multiplos-percursos/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SOARES, M. B. *Ler, verbo intransitivo*. 2007. Disponível em: <http://tudosobreleitura.blogspot.com/2011/07/ler-verbo-transitivo.html>. Acesso em: 10 mar. 2019.

A construção da escrita acadêmica colaborativa estudantil em conversas digitalizadas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.3040>

Eliana Maria Severino Donaio Ruiz¹

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa-ação, de abordagem quali-quantitativa, que analisou a construção do texto colaborativo por aprendizes de escrita acadêmica em interações via ferramenta *fórum* da plataforma Moodle e do aplicativo WhatsApp. Foram investigadas conversas digitalizadas de estudantes de Letras de uma universidade pública paranaense, visando a produção colaborativa de resumos e resenhas. Numa concepção dialógica de linguagem, os aportes teóricos contemplam estudos sobre uso de tecnologias digitais na educação, escrita colaborativa e letramentos acadêmicos. Os resultados apontam para uma herança do letramento autônomo vivenciado pelos sujeitos na educação básica, demandando, por parte do professor universitário, mais atenção para com aspectos de mediação e planejamento com apoio de tecnologia digital, envolvidos seja no processo de produção escrita colaborativa, em geral, ou acadêmica, em particular.

Palavras-chave: escrita colaborativa; tecnologia digital; letramento acadêmico; fórum do Moodle; WhatsApp.

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil; elianaruiz@uel.br; <https://orcid.org/0000-0002-7169-8464>

The construction of collaborative student academic writing in digitalized conversations

Abstract

This study presents the results of action research, with a qualitative and quantitative approach, that analyzed the construction of collaborative text by academic writing learners in interactions via the forum on the Moodle platform and the WhatsApp applicative. Digitalized conversations of Letras/Languages students from a public university in Paraná (Brazil) were investigated, aiming at the collaborative production of abstracts and reviews. In a dialogical conception of language, the theoretical contributions include studies about the digital technologies used in education, collaborative writing and academic literacies. The results point to an autonomous literacy experienced by the subjects in basic education, demanding more attention to mediation and planning with digital technology support aspects involved by the professor, more attention to mediation and planning aspects involved either in the collaborative writing production, in general, or academic, in particular.

Keywords: collaborative writing; digital technology; academic literacy; forum on the Moodle; WhatsApp.

Considerações iniciais

Já se tornou truísmo afirmar que o século XXI tem sido palco de uma realidade tecnológica inigualável, ao passo que a cibercultura (LEVY, 1999) toma espaço em todas as áreas do conhecimento. A tecnologia digital, cada vez mais presente no cotidiano da sociedade, vem resignificando o *modus operandi* do nosso processo de interação e alterando nossas práticas comunicativas. Socializamos-nos em ambientes virtuais com conhecidos e desconhecidos, desterritorializamos-nos, rompendo barreiras geográficas por meio da comunicação instantânea, rearranjamos nossas transações com compras e pagamentos pela internet, ensinamos e aprendemos por meio de cursos a distância, num rol de inovações sem fim.

Como reflexo desse universo marcado pela acentuada evolução da tecnologia, proliferaram-se, em vários campos do saber, pesquisas que investigam as potencialidades dos recursos tecnológicos digitais para a dinamização dos processos educacionais. O entendimento de que a escola não pode ficar alheia às mudanças decorrentes da crescente integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) à nossa rotina social e profissional tem levado à defesa, inclusive por documentos oficiais de ensino (BRASIL, 2018), de que é necessário explorar as possibilidades tecnológicas nos processos de ensino, de maneira a promover a produção e a disseminação de conhecimento. O *blended learning* (modalidade de ensino híbrido que mescla o presencial e o a distância) e o uso

das redes sociais para compartilhamento formal de conhecimento, por exemplo, têm sido apontados como de grande potencial pedagógico (MATEUS; ORVALHO, 2004; PEREIRA, 2015).

Nesse contexto, com o advento da Web 2.0 e seu novo *ethos* (CASTELLS; CARDOSO, 2005), baseado na participação em massa do processo produtivo, na distribuição de *expertise*, na celebração da “inclusão” e no descentramento da noção de autoria, intensifica-se o interesse pela produção compartilhada e pela colaboração, em que dois ou mais sujeitos, com habilidades complementares, interagem para criar um conhecimento que nenhum deles tinha previamente ou poderia obter por conta própria. E ganha espaço a aprendizagem colaborativa, entendida como um processo de construção do conhecimento decorrente da participação, envolvimento e contribuição ativa dos sujeitos na aprendizagem uns dos outros (TORRES; AMARAL, 2011).

Seguindo essa linha de interesse pela colaboração, alguns pesquisadores têm focalizado, mais especificamente, a importância do trabalho colaborativo de produção escrita (SOUNDERS, 1989; LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004; PINHEIRO, 2011). E a modalidade de escrita em conjunto passa a ser vista como promissora estratégia de aprendizagem, na medida em que sujeitos podem produzir melhores resultados relativamente a uma atuação individual como produtores de texto, dada a complementaridade de conhecimentos, capacidades e pontos de vista, permitindo a geração de alternativas mais viáveis para a resolução de problemas comuns (HORTON *et al.*, 1991).

Embora com propósitos diversos e alheios às pautas que se colocam no entremeio do campo educacional vinculado à tecnologia e às questões específicas que vêm sendo postas no que se refere à produção colaborativa de textos, identificamos que se foi constituindo, também nos últimos anos, um campo de estudos voltado aos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007). Com o exame das práticas de escrita em contexto universitário, seus pesquisadores vêm explorando contribuições de várias áreas e subáreas do conhecimento. E concebendo o letramento como prática social, preconizam que, mais do que o conhecimento do código da língua em si mesmo, o letramento diz respeito aos usos e às funções da escrita dentro das práticas sociais em que se insere (LEA; STREET, 1998; STREET, 2003).

Tomando, então, como referência esses três campos de estudo contemporâneos – uso das TDIC em processos educativos, escrita colaborativa e letramentos acadêmicos –, este trabalho, fundado na concepção dialógica de língua(gem) (BAKHTIN, 2003), pretende apresentar os resultados de uma pesquisa-ação vinculada a um projeto maior que investiga o ensino e a aprendizagem da escrita em ambientes mediados por tecnologia

digital². Com o propósito de compreender o que o uso de recursos tecnológicos revela sobre a construção da escrita colaborativa acadêmica estudantil, investigamos trocas de mensagens assíncronas escritas por aprendizes, antes da pandemia, em fóruns de discussão da plataforma Moodle e em conversas de grupos de WhatsApp, para a produção de resumos e resenhas. Nossa análise, de natureza quali-quantitativa, esteve focada nas seguintes questões: de que trata a conversa digitalizada de estudantes de Letras sobre a escrita colaborativa de um texto acadêmico? Que aspectos do processo de produção esses aprendizes tematizam ou privilegiam quando discutem, através de ferramentas digitais, a escrita colaborativa de resumos e resenhas?

A seguir, apresentamos o percurso teórico, metodológico e analítico da investigação realizada.

Alguns apontamentos teóricos

Retomamos aqui, em linhas gerais, os conceitos principais dos referenciais teóricos com os quais este trabalho dialoga, atinentes aos estudos sobre letramentos acadêmicos e escrita colaborativa.

Os trabalhos sobre letramentos acadêmicos se desenvolveram a partir dos chamados Novos Estudos de Letramento – *New Literacy Studies* (NLS) (conforme STREET, 1984, 1995; BARTON, 1994; GEE, 1996). Esses autores consideram que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e formas de ser e estar nas práticas sociais. Paralelamente ao que denominam *letramento autônomo* – que entende a escrita um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto social e atrelada a habilidades pessoais – contrapõem o *letramento crítico*, que dá ênfase aos aspectos ideológicos das práticas sociais de leitura e escrita. Essa visão leva ao termo *letramentos*, no plural, a que o sujeito fica exposto no seu contexto social, já que são inúmeros, pois dependem dos diferentes contextos em que se inserem a leitura e a escrita.

Baseando-se em teorias de leitura, escrita e letramento entendidos como práticas sociais, “Lea e Street (1998, 1999) defenderam nova abordagem para a compreensão da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos que desafiam o

2 Projeto de pesquisa TDIC-ENALP – Tecnologias Digitais no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa, aprovado pelo comitê de ética da UEL sob número: 3.453.420, integra os projetos do grupo de pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa – cadastrado e certificado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP – CNPq).

modelo dominante de *déficit*" (LEA; STREET, 2014, p. 478)³. Considerado referência para a constituição e a manutenção do campo dos letramentos acadêmicos, o estudo realizado em 1998 no Reino Unido (LEA; STREET, 1998), sobre textos de alunos em contexto de práticas institucionais, identificou lacunas conceituais na maneira como estudantes e professores compreendem a produção textual. E propôs a existência de três modelos de ensino da escrita no contexto universitário, mas também passíveis de serem aplicados na educação básica, denominados de *habilidades cognitivas*, *socialização acadêmica* e *letramentos acadêmicos*.

O modelo das *habilidades cognitivas* entende a escrita e o letramento como capacidades individuais e focaliza os aspectos linguísticos técnicos e instrumentais da língua (como ortografia e gramática), entendendo que o aprendiz possa fazer transferências de conhecimento de um contexto para outro. Já o modelo de *socialização acadêmica* foca a aculturação do aluno nos discursos e gêneros que são específicos das disciplinas e áreas temáticas da universidade, na expectativa de que assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita aí valorizadas. Contrapondo-se a ambos os modelos, que trabalham a partir da ideia de *déficit* do alunado, o modelo de *letramentos acadêmicos*, defendido pelos pesquisadores, centra-se nas questões epistemológicas mais complexas, dinâmicas e situadas que envolvem os processos sociais vinculados à academia, como relações de poder entre pessoas e instituições, além de questões de identidades sociais.

Os estudos em letramento acadêmico visam, dessa forma, entender como a escrita é utilizada em contexto universitário, com quais finalidades e que implicações tem para o estabelecimento de relações de poder, construções identitárias e concepções relativas ao ensino da escrita no ensino superior. As proposições e os questionamentos desse campo de estudos constituem, pois, um primeiro alicerce no qual nos apoiamos.

Um segundo referencial pertence ao campo dos estudos sobre escrita colaborativa. Diferentemente da escrita individual, em que normalmente se escreve sozinho e em silêncio, a *escrita colaborativa* é assim chamada por estudiosos como Wigglesworth e Storch (2009), mas, como bem lembra Felipeto (2019), também é referenciada como *redação cooperativa* por Gaulmyn, Bouchard e Rabatel (2001), ou como *redação conversacional* por Brassac (2001). Trata-se de uma situação na qual dois ou mais participantes assumem a tarefa de escrever conjuntamente um único texto, interagindo por meio do diálogo conversacional. Na escola, pode ser entendida como uma situação didática que coloca aprendizes para conversarem acerca de um texto a ser escrito a várias mãos e olhos e mentes.

3 Autocitação dos autores.

Com base em trabalho de Horton *et al.* (2004) e empregando uma terminologia aplicável ao campo interdisciplinar, Lowry, Curtis e Lowry (2004) propõem uma taxonomia para a descrição do processo de escrita colaborativa que se funda em quatro categorias: *modos, papéis, atividades e estratégias*. Em razão do espaço que aqui nos é concedido, focalizaremos, em função de nossas perguntas de pesquisa, apenas os *modos* e as *atividades* de escrita colaborativa.

Os *modos de escrita colaborativa*, segundo esses pesquisadores, concernem às decisões atinentes ao grau de proximidade física e de sincronicidade do grupo: *no mesmo local e ao mesmo tempo; em locais diferentes e ao mesmo tempo; no mesmo local e em tempos diferentes; e em locais diferentes e em tempos diferentes*.

Já as *atividades de escrita colaborativa* correspondem às várias etapas ou fases que ocorrem no processamento da escrita, sendo basicamente três: *planejamento* (organização das informações, estabelecimento de objetivos e geração de ideias relevantes), *elaboração* (observações, anotações e pesquisas a partir das discussões de planejamento) e *revisão* (avaliação e correção do texto elaborado). Ressalte-se que, embora, em princípio, se possa pensar numa ordenação das mesmas, o processamento de escrita, como os próprios pesquisadores reconhecem – em consonância ao já postulado pela clássica abordagem cognitiva de Flower e Hayes (1981) – não se dá necessariamente de forma sequencial e estanque. As ações relativas a cada fase podem acontecer simultânea e/ou recursivamente, já que envolvem diferentes processos cognitivos em suas várias subetapas, assim denominadas:

- *brainstorming* (ou tempestade de ideias: momento inicial, em que os membros do grupo discutem como vão construir o texto) e *esboço* (fase em que se decide pela direção a ser seguida no texto a ser escrito, bem como suas partes) – na fase de **planejamento**;
- *rascunho* (em que se procede propriamente à textualização das ideias, embora ainda em versão inacabada) – na fase de **elaboração**;
- *revisão inicial* (*reviewing*, ou primeira revisão, em que se lê o documento e se fazem observações e correções); *revisão* (*revising*, ou revisão propriamente dita, em que se revê novamente o texto com alterações que atendem a comentários e observações da revisão inicial) e *edição* (em que se realizam as últimas alterações e as formatações para o seu acabamento) – na fase de **revisão**.

Apresentados brevemente os principais conceitos teóricos que nos fundamentam, retratamos, a seguir, os caminhos metodológicos da investigação, para, então, passarmos à leitura analítica dos dados.

Metodologia da investigação

Os trabalhos que analisam a produção escrita de natureza colaborativa, conforme pontuam Gaulmyn, Bouchard e Rabatel (2001), costumam, em geral, recair sobre produtos acabados, não sobre o processo de produção; ou são filiados à Genética Textual, “que considera o manuscrito moderno seu objeto de trabalho e local de memória das obras *in statu nascendi*” (FELIPETO, 2019, p. 134). De modo alternativo, como dispositivo analítico para a compreensão do processo interativo de escrita colaborativa via recursos tecnológicos, adotamos os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979), nosso referencial de natureza metodológica.

De maneira geral, o método – de caráter essencialmente qualitativo, embora permita a utilização de parâmetros estatísticos para embasar as interpretações dos fenômenos, com quadros e tabelas – comporta várias etapas, entre as quais se destacam: a organização da análise, a codificação, a categorização e o tratamento dos resultados, via inferência e interpretação. Assim o explica Bardin (1979, p. 103-104 e 105): “Tratar o material é codificá-lo. [...] Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido”. Na fase final do processo analítico, o pesquisador pode realizar operações estatísticas que lhe possibilitem condensar e pôr em destaque as informações fornecidas pela análise.

Desta forma, sem perder de vista que, na concepção bakhtiniana, o *enunciado* é a unidade real da comunicação verbal, e não a *frase* – que é entendida como componente formal da língua(gem), nossa análise de conteúdo considerou a interdependência entre esses dois conceitos nas conversas de WhatsApp dos estudantes. Isso porque, conforme explicitam Sobral e Giacomelli (2016), é possível dizer que a *frase* tem significação, que é o significado dicionarizado das palavras e expressões, enquanto o discurso, ao materializar-se no *enunciado*, cria sentido, fazendo com que essas palavras e expressões digam coisas que somente o contexto mostra. E se “a produção do enunciado cria uma união entre a significação das palavras e frases e o seu uso no discurso, e essa união, nos contextos, cria os sentidos do que é dito” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078), foi nos possível operar uma análise de conteúdo sob um viés bakhtiniano relativamente aos dados, conforme apresentaremos na sequência.

Os dados do presente estudo foram coletados em 2018, no contexto de duas disciplinas presenciais dos cursos de Letras-Francês e Letras-Espanhol, de uma universidade pública do Paraná, onde atuamos como docente de leitura e produção de textos, junto a 24 alunos de primeira série do período noturno, divididos em pequenos grupos de trabalho formados por três ou quatro integrantes.

Na ocasião, a ferramenta *fórum* de discussão da plataforma Moodle era amplamente utilizada por nós como apoio em disciplinas presenciais da graduação; seja por curiosidade tecnológica, seja pelo desejo de conferir as potencialidades interativas da ferramenta defendidas em trabalhos como o de Pereira (2015), por exemplo.

Assim, visando a produção colaborativa de textos acadêmicos dos gêneros discursivos resumo e resenha, solicitamos aos alunos das duas turmas que discutissem por escrito, em grupo, as tarefas de escrita extraclasse, através de um *fórum* da sala Moodle da disciplina. Seu uso como suporte para a prática da escrita colaborativa parecia-nos viabilizar o desenvolvimento de uma leitura e uma escritura funcionais, dada a possibilidade de enriquecimento das discussões fora do espaço e do tempo da aula, por gerar motivação e engajamento nos estudantes, bem como viabilizar nosso gerenciamento da sua capacidade de interação individual nos grupos de trabalho.

Entretanto, devido a fatores apontados pelos próprios alunos como problemáticos para a adoção da ferramenta como estratégia de interação a distância – necessidade burocrática de senha para acesso à sala Moodle, manutenção do sistema logo após a meia-noite (momento que muitos alunos trabalhadores reservavam para produzir suas tarefas escolares) e dificuldade de acesso via telefone celular –, alguns grupos acabaram optando, espontaneamente, pelo uso alternativo da rede social WhatsApp para suas interações.

As conversas digitalizadas, via fórum ou aplicativo, se referem à discussão, em grupo, acerca de duas tarefas consecutivas de produção textual colaborativa, subdivididas em escrita e reescrita, que visavam, respectivamente, a produção de um *resumo* de uma reportagem sobre alimentação (NOGUEIRA, 2018) e de uma *resenha* sobre o filme *Com Amor, Van Gogh: o sonho impossível* (WELCHMAN; KOBIELA, 2017). A proposta do fórum para discussão do texto a ser resumido foi assim enunciada:

1. PRODUÇÃO COLABORATIVA RESUMO (fórum = 2,0 + trabalho escrito = 2,0)

PROPOSTA: 1. Leia com atenção o texto *Por que o nome "hambúrguer vegano" deve ser proibido por lei*, abaixo. [...] 2. **Participe do fórum de discussão do seu grupo (valor individual: 2,0) conversando POR ESCRITO sobre como vão elaborar um resumo para o texto** e formatar o trabalho final [...]. 3. Colabore efetivamente para a produção do texto do resumo, supondo que ele será divulgado em uma página do Facebook para pessoas que não tiveram acesso ao texto e que, portanto, só o conhecerão através do seu resumo. 4. O texto do resumo, afora o título, deverá ter entre 15 e 20 linhas (entrelinhamento 1,5). 5. Escreva o texto na modalidade padrão da Língua Portuguesa. 6. Os critérios abaixo serão usados para o julgamento da qualidade de seu resumo [...].

De posse dos registros das interações realizadas via Moodle ou WhatsApp, passamos à leitura interpretativa das postagens dos estudantes, a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (1979) e procedemos a uma investigação quali-quantitativa.

Abaixo, seguem algumas análises quanto aos *modos* e às *atividades* de escrita colaborativa, segundo as categorias de Lowry, Curtis e Lowry (2004), visando responder às nossas questões de pesquisa.

A conversa no Moodle e no WhatsApp sobre a produção colaborativa de resumos e resenhas

O primeiro aspecto a ser pontuado, com respeito à ferramenta *fórum de discussão* da plataforma Moodle, foi a resistência dos estudantes, como indicam as postagens abaixo:⁴

2. [12/7 09:24] Gus: Gente **nao consigo mandar nada no moodlw** [...]
[12/7 14:19] La: Gente **não tô conseguindo entrar no Moodle**
[12/7 19:18] Gi: **Alguém conseguiu mandar esse treco?**

3. Re: até 02/mai_FÓRUM_RESUMO_De.Ge.Be. (valor individual: 2,0)
por De- quinta, 3 maio 2018, 16:07
Boa Tarde professora, envio aqui o trabalho realizado pela minha equipe ontem. **Não utilizamos a plataforma moddlle pois eu estava tendo que usar o celular e o whatsapp era mais prático**, posso transcrever a conversa aqui para a avaliação?

Sem contar a influência do fator obrigatoriedade de interagir num ambiente virtual desconhecido, que, pela artificialidade própria da situação de didatização, pode ter contribuído para essa resistência, ambos os grupos mostram dificuldade de acesso à plataforma Moodle, tanto na conversa de WhatsApp (*nao consigo mandar nada no moodlw / não tô conseguindo entrar no Moodle / Alguém conseguiu mandar esse treco*), como no depoimento acerca do trabalho (*Não utilizamos a plataforma moddlle pois eu estava tendo que usar o celular e o whatsapp era mais prático*).

Isso nos leva à percepção clara de que o nível de letramento digital dos estudantes é heterogêneo. Embora os calouros sejam jovens em sua maioria e possam, em tese, ser considerados *nativos digitais*, segundo a ótica de Prensky (2001), sua prática de uso da tecnologia parece estar circunscrita às redes sociais. De modo que não pode

4 Os nomes dos estudantes foram trocados por apelidos fictícios. Os grifos nas conversas são nossos.

ser pressuposta como conhecimento partilhado, pelo professor que quer introduzir tecnologia digital como apoio às aulas presenciais, já que o nível de letramento pode interferir não apenas na dinâmica do trabalho docente como nos resultados pedagógicos. Convém, pois, que se faça uma sondagem acerca da experiência de letramento digital dos alunos e se tenha flexibilidade para eventuais ajustes de planejamento, no que se refere a atividades eventualmente previstas envolvendo o uso de plataformas de ensino a distância como apoio ao presencial.

Por outro lado, quando se pretende usar as TDIC como suporte à prática pedagógica, parece ser de bom senso valer-se da prática de letramento digital dos alunos no manejo das redes sociais, como é o caso do WhatsApp, já que, conforme pesquisas recentes, seu uso tem se mostrado produtivo em sala de aula (SENEFONTE; TALAVERA, 2018; BARROS; MELO, 2018). Apostando, pois, na potencialidade das interações também via aplicativo, para o trabalho colaborativo de escrita almejado, solicitamos, aos alunos que o utilizaram, um “copia e cola” da conversa de WhatsApp no espaço do fórum criado especificamente para seu grupo⁵.

Com relação ao que Lowry, Curtis e Lowry (2004) chamam de *modos de escrita colaborativa*, é forçoso reconhecer que, uma vez que os alunos estavam atendendo a uma tarefa escolar – que, em função da ferramenta indicada (o fórum de discussão Moodle da disciplina ou o grupo de WhatsApp), previamente determinava a modalidade de língua a ser usada na interação extraclasse (escrita) –, a maioria atuou *em locais diferentes e em tempos diferentes* (via plataforma ou aplicativo). Isso é evidenciado pela própria consigna da atividade e pode ser inferido pela diferença nos dias das postagens, como indica a conversa abaixo, entre Ta (*sexta, 4 maio 2018, 11:36*) e Le (*sábado, 5 maio 2018, 09:52*):

4. Re: até 2a.f. 07/mai_FÓRUM_RESUMO_Le.Ta.Man.Isa. (individual: 2,0)

por Ta - **sexta, 4 maio 2018, 11:36**

[...] Temos de nos organizar pra ver como podemos desenvolver o resumo em grupo – se trabalharemos por parágrafo, ou se seria melhor sintetizarmos as ideias de mais trechos em conjunto – O que vocês acham?

5. Re: até 2a.f. 07/mai_FÓRUM_RESUMO_Le.Ta.Man.Isa. (individual: 2,0)

por Le - **sábado, 5 maio 2018, 09:52**

Oi Ta, eu tô com um pouco de dificuldade pra mexer nesse site, assim que eu conseguir achar o texto base eu dou minha opinião hahaha

⁵ Enquanto no fórum eu participava das interações, no aplicativo elas ficavam restritas ao grupo de alunos.

Mas houve uma minoria de casos em que a atuação se deu **em locais diferentes e ao mesmo tempo**, por terem sido feitos com hora marcada, conforme explicita a aluna De, nesta postagem que atende a um pedido nosso de *feedback* da tarefa:

6. Re: até 02/mai_FÓRUM_RESUMO_De.Ge.Be. (valor individual: 2,0) por De - segunda, 21 maio 2018, 14:48

[...] Sobre o não uso do moodle, principalmente na segunda etapa: como apontado pela Ge, a plataforma não é adaptada para o uso no celular e isso foi um impeditivo bem grande para nós. Além disso, para melhor comunicação, **preferimos estar todas online ao mesmo tempo** e conversando sobre as pequenas mudanças que precisariam ser feitas [...] Apesar de saber que a questão do uso da plataforma não está em discussão, gostaria de dizer que eu não senti que a plataforma ajudou no processo de fazer o trabalho.

O fato de os alunos terem tido a iniciativa de marcar hora para interagirem a distância, como confessa De (*preferimos estar todas on-line ao mesmo tempo*) é compreensível, dado que, por serem trabalhadores e estudantes de turno noturno, a realização das tarefas escolares ficava restrita ao espaço de tempo entre o trabalho e a escola, ou entre as aulas da noite, aos finais de semana, ou a outros momentos, como a madrugada, por exemplo, segundo revelam algumas postagens. Sem garantia de estarem *on-line* todo o tempo, o agendamento da discussão foi a saída encontrada.

Conforme prevíamos, houve, evidentemente, casos esparsos de atuação **no mesmo local e ao mesmo tempo**, segundo o que alude o estudante Mar, nesta postagem:

7. Re: até 02/mai_FÓRUM_RESUMO_Mar.Gi.Na.Gu. (individual: 2,0) por Mar – quarta, 9 maio 2018, 14:02

Como alguns estão tendo problemas de acesso ao portal Moodle e **algumas das discussões estão mediadas pessoalmente** vou postar uma parte da folha de rosto com orientação obtidas a partir do manual [...]

Provavelmente, em virtude da falta de motivação para a interação escrita via ferramenta fórum, pelas razões já apontadas, e da praticidade da conversação oral, habitual e corriqueira, a demandar muito menos tempo que a escrita – além do que, convenhamos, o contexto era o de um curso presencial – os estudantes se reuniam para discutir presencialmente a tarefa extraclasse em outro horário que não o da disciplina, na própria sala de aula, ou em espaço disponível nas dependências da universidade (como a biblioteca ou a cantina, por exemplo). É o que denuncia a postagem de Mar: *algumas das discussões estão mediadas pessoalmente*. E isso, certamente, impactou o registro escrito

das conversas que, embora valesse parte da nota, muitas vezes demorava a acontecer, dando-se apenas em resposta a alguma cobrança nossa (como se vê abaixo) ou, na maior parte dos casos, dava-se de forma parcial para nós, com quem não era compartilhado o objeto de discurso sobre o qual se conversava – o texto em produção, como se percebe por estas postagens:

8. Re: até 02/mai_FÓRUM_RESUMO_Mar.Gi.Na.Gu. (individual: 2,0)
por Li - quarta, 2 maio 2018, 18:07

Alguma dificuldade, gente?

9. Re: até 2a.f. 07/mai_FÓRUM_RESUMO_Ru.Viv.Vit.Vi. (individual: 2,0)
por Li - quarta, 16 maio 2018, 11:16

Meninos, **a postagem dos trechos do texto que estão sendo discutidos precisa ser aqui, senão não consigo acompanhar. No corpo da mensagem, mesmo.**

Essa resistência dos estudantes em fazer por escrito a discussão do texto a ser resumido (contornada pela minha pergunta: *Alguma dificuldade, gente?*) e de compartilhar conosco as versões intermediárias do texto que estavam produzindo (cobradas por mim: *a postagem dos trechos do texto que estão sendo discutidos precisa ser aqui [...]*) revela que, para eles, tratava-se de algo absolutamente novo e para o qual não davam a mínima importância; seja porque lhes parecia natural fazer uso de outras formas de interação que não a prevista pela tarefa – como *e-mails* ou mensagens de WhatsApp para troca de versões textuais parciais ou não definitivas (como alguns me revelaram em aula) – seja porque entendiam se tratar de uma demanda da professora, não deles. Não acostumados nem com a concepção de escrita como processo, nem com a de professor como mediador, pareciam não compreender os motivos de uma atividade que lhes pedia registros de versões intermediárias de um texto a ser produzido. Isso só acabou ocorrendo, mais tarde, e ainda não com todos os grupos, nas discussões acerca do gênero resenha, pois já se tratava da terceira experiência colaborativa no contexto da disciplina, momento em que estavam mais familiarizados com a nossa metodologia de trabalho e passaram a nos encarar mais efetivamente como leitora de suas conversas. O que, de fato, parecia importar aos alunos era o resultado da discussão, ou seja, o texto a ser apresentado como trabalho final para avaliação, como explicita Mar, nesta postagem sobre a resenha:

10. Re: FÓRUM_grupo An.Mar.Thi.Vi.
por Mar - quarta, 4 julho 2018, 14:39

[...] Hoje expira o prazo para entrega do conceito inicial da resenha. **Já temos alguma coisa para apresentar?**

É evidente a postura teleológica expressa por Mar em *Já temos alguma coisa para apresentar?*

Embora o nível de letramento digital deva, também, ser considerado, os dados revelam que os alunos resistem a tudo o que foge de suas práticas tradicionais de letramento e os desafia, conforme justifica Vi neste desabafo:

11. Re: FÓRUM_grupo An.Mar.Thi.Vi.

por Vi - terça, 3 julho 2018, 19:32

Já assisti o filme! Acho que uma resenha tem um caráter muito pessoal da pessoa que a escreve. **Uma resenha em grupo será realmente um desafio**, pois nem todos tem o mesmo entendimento e opiniões a respeito de qualquer que seja o tema. Bem, enfim, **o jeito é escrever e selecionar as partes com a melhor redação**, independentemente de análises positivas ou negativas eu penso.

Tendendo a repetir o *modus operandi* de produção escrita com o qual estão acostumados, ou seja, individual, Vi qualifica de *desafio* a tarefa colaborativa de escrita e o enfrenta, propondo uma solução: *o jeito é escrever e selecionar as partes com a melhor redação*.

Tais dados são sintomáticos de que não é apenas a seleção da plataforma digital que influencia a empatia dos estudantes com a disciplina, o professor e atividade colaborativa de escrita em si mesma, mas igualmente sua própria concepção de escrita, como produto e atividade individual, com a qual nos defrontamos no ensino superior. Afinal, durante toda sua escolaridade básica, os estudantes foram moldados produtores de texto por abordagens de escrita com foco na língua e no escritor, não na interação ou na ação de linguagem em curso.

Na *abordagem com foco na língua* está subjacente “a concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 33); o sujeito é concebido como “pré-determinado pelo sistema, o texto é visto com um simples **produto** de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 33, grifo nosso). Na *abordagem com foco no escritor* está subjacente a concepção de linguagem como representação do pensamento, de “sujeito psicológico, **individual**, dono e controlador de sua vontade e de suas ações” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 33, grifo nosso) e de texto como “um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do escritor” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 33, grifo nosso). De modo diverso, na *abordagem com foco na interação* – a que tem orientado nossa prática docente na universidade – está subjacente a concepção de escrita “como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias” de linguagem interacional (dialógica) visando a uma ação de linguagem determinada; de sujeito ativo, como ator/construtor social

que dialogicamente se constrói e é construído pelo texto, que é considerado “um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34).

Por isso, o uso das ferramentas tecnológicas em questão, mais do que impactar a escrita colaborativa acadêmica dos estudantes, deu-nos visibilidade às concepções de texto e de escrita que os movia como sujeitos; concepções essas que o escasso tempo de duração da disciplina não conseguiria, por si só, abalar.

No que diz respeito, pois, ao que Lowry, Curtis e Lowry (2004) chamam de **atividades de escrita colaborativa**, ainda que os registros das conversas pelos estudantes não tenham sido completamente fidedignos à interação que realizaram, há registros de terem vivenciado todas as etapas processuais (recursivas ou não) de produção, tanto no caso do resumo como no da resenha, embora com diferentes índices de ocorrência. Abaixo seguem alguns:

- **tempestade de ideias (brainstorming)** – Em geral, a discussão do texto-fonte se dava em torno da temática – conforme postagem de Ge, abaixo – e/ou das ideias básicas a serem recuperadas no texto em elaboração – como exemplifica a postagem de Ta:

12. Re: até 02/mai_FÓRUM_RESUMO_De.Ge.Be. (valor individual: 2,0)

por Ge - quarta, 2 maio 2018, 14:44

Eu acredito que **a temática do texto** gire em torno da rotulagem dos alimentos e da ilusão que isso causa no consumidor, não necessariamente do “vegano” ou “vegetariano”, apesar do que sugere o título

13; Re: até 2a.f. 07/mai_FÓRUM_RESUMO_Le.Ta.Man.Isa. (individual: 2,0)

por Ta - sexta, 4 maio 2018, 11:36

Oi meninas! **Eu li o texto e depreendi que** o autor ilustra o marketing falacioso da indústria alimentícia. A rotulagem de produtos vegetais foi utilizada como premissa para o desenvolvimento deste tema, mas o jornalista amplia a discussão ao exemplificar como o consumidor, assim concebido de modo genérico, é enganado pelo modo de apresentação dos alimentos processados.

- **esboço** - No caso do *projeto de texto*, como vulgarmente se diz, os comentários incidiram mais sobre a dinâmica da interação colaborativa do grupo (exemplo 14: *Podemos escrever o q cada um entendeu... ai separamos por paragrafos*) do que especificamente sobre a macroestrutura do texto a ser produzido (exemplo 15: *pensei em dividir a Resenha em Sinopse e Crítica*):

14. Re: Tha.Eve.Gu.La.

por Tha - quarta, 2 maio 2018, 18:26

Podemos escrever o q cada um entendeu... aí separamos por paragrafos.

15. Re: FÓRUM_grupo An.Mar.Thi.Vi.

por Vi - quarta, 4 julho 2018, 19:18

Boa Mar, concordo, **pensei em dividir a Resenha em Sinopse e Crítica. Como sinopse colocaríamos todos os dados técnicos que dispomos sobre o filme e na crítica faríamos todo o restante**

- **rascunho** - Esta foi uma das atividades mais visadas no conjunto de postagens, atestando que a textualização é uma grande preocupação dos estudantes em sua escrita colaborativa:

16. Re: FÓRUM_grupo Vit.Ru.Viv.Isa.

por Viv - sábado, 14 julho 2018, 16:34

Eu gostei bastante da sua resenha, vê oq vc acha da minha

De imenso impacto visual, Com Amor, Van Gogh (Loving Vincent) é um filme que brilha pela proposta estética implementada, seja pela beleza das imagens ou pelo capricho na técnica de animação empregada. [...]

A pergunta de Viv, testando validação dos colegas, precede a apresentação da sua versão do texto da resenha.

- **revisão inicial (rewewing), revisão (revising), edição (copyediting)** - Dada a dificuldade de categorizarmos com precisão os comentários relativamente a essas subetapas, ou atividades específicas, apresentamos abaixo os que parecem se encaixar na categoria maior: a de *revisão*. Quando o objeto de discussão era a reescrita, notamos que, como reflexo das aulas de análise linguística coletiva que realizamos com os alunos entre as versões iniciais e finais dos textos, os comentários dos grupos acabaram indo além da correção de aspectos formais localizados (como erros de ortografia, ou desvios de concordância e sintaxe), o que evidencia que sua preocupação passou a se centrar em questões de natureza mais global, voltada ao texto como unidade de sentido:

17. [...] [12/7 09:00] Gu: **Juntei algumas coisas q eu havia dito**

[12/7 09:01] Gu: Mas ainda sim sintp que falta

[12/7 09:01] Gu: No final, pra dar uma conclusão e falar de alguns pontos q ainda estão perdidos

[12/7 09:02] Gu: **Quero tentar encaixar a parte que a Eve disse que antes era a ideia de um curta**

[12/7 09:04] Gu: Indicado, merecidamente, ao Oscar 2018 como Melhor Filme de Animação, "Com Amor, Van Gogh" é, na verdade, o segundo trabalho de Hugh Welchman indicado ao Oscar na categoria. O diretor venceu em 2008, com o curta "Pedro e o Lobo".

18. Re: FÓRUM_grupo Ge.Be.De.Ta.
por Ge - quarta, 4 julho 2018, 13:38

Voces acham que essas mudanças causam um impacto maior?

"Grandes coisas não se fazem por impulso, mas pela junção de uma série de pequenas coisas". -Van Gogh Esse parece ser o espírito que guiou Dorota Kobiela e Hugh Welchman na produção do longa "Com Amor, Van Gogh", concebido com mais de 65.000 frames pictóricos que [...]

19. [13/7 00:12] Gi: Eu gostei

[13/7 00:12] Gi: Mas **tentarei ajeitar algumas coisinhas**

[13/7 00:12] Gi: Mas está bom

[13/7 00:17] Gu: beleza

[13/7 02:35] Gi: eu acho que **essa parte dos lugares independentes está um pouco estranha**

[13/7 02:35] Gi: **podemos melhorar essa parte**

Tanto os comentários de Gu (*Juntei algumas coisas q eu havia dito; Quero tentar encaixar a parte que a Eve disse que antes era a ideia de um curta*), quanto os de Ge (*Voces acham que essas mudanças causam um impacto maior?*) e de Gi (*tentarei ajeitar algumas coisinhas; essa parte dos lugares independentes está um pouco estranha; podemos melhorar essa parte*) expressam claramente uma preocupação para além da gramática.

Mesmo havendo evidências qualitativas de que a discussão dos alunos versou sobre todo esse conjunto de *atividades de escrita colaborativa*, previstas por Lawry, Curtis e Lawry (2004), vale notar que, em termos quantitativos, houve diferença de focalização nas conversas dos grupos, como apresentamos na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1. Atividades de escrita colaborativa em fóruns de discussão e WhatsApp

Atividade		Porcentagem	Total
Planejamento	<i>brainstorming</i>	28%	31%
	<i>esboço</i>	3%	
Elaboração	<i>rascunho</i>	33%	69%
Revisão	<i>revisão inicial (reviewing)</i> <i>revisão (revising)</i> <i>edição</i>	36%	

Fonte: Elaboração própria

A atividade de *revisão* foi a que congregou mais atenção por parte dos mesmos, com 36% das postagens, o que certamente se explica pelo fato de termos investido bastante na ideia da reescrita como parte do processo produtivo, inclusive em nossas intervenções de correção entre as versões.

A despeito desse resultado, contudo, independentemente do fato de se tratar de primeira ou segunda versão, a fase que também teve significativa atenção dos estudantes foi, como já imaginávamos, a de *elaboração*, com 33% das postagens fazendo referência ao *rascunho* do produto final a ser apresentado, seja relativamente ao resumo ou à resenha.

Já quando se trata de *planejamento*, chama a atenção o forte contraste entre o alto número de postagens relativas à tempestade de ideias (28% das ocorrências) e a quase inexistência de postagens relativas ao esboço (3%).

No primeiro caso (*brainstorming*), houve quase o dobro de discussões temáticas voltadas à resenha (35%) em comparação com as referentes ao resumo (20%); resultado compreensível, já que o julgamento do texto a ser resenhado demanda um esforço de consenso muito maior, por parte dos escreventes, quanto à opinião a ser veiculada no texto em construção. Mas raramente se observam discussões em torno de como proceder à textualização dessa mesma opinião.

Quanto ao segundo caso (*esboço*), o projeto de texto parece não ser uma atividade de produção para o qual deem atenção e/ou atribuam valor, seja para que gênero for. Tudo se passa como se fosse automática a passagem da ideia projetada metadiscursivamente à efetiva textualização. Isso pode indiciar que a atividade de arquitetura, mapeamento ou projeção da macroestrutura textual pode não ter sido objeto de ensino-aprendizagem na educação básica; os estudantes se mostram muito mais familiarizados com a discussão temática no nível da compreensão do que no da produção.

É forçoso, entretanto, reconhecer que alguns alunos parecem ter uma noção, ainda que pálida, da importância do *planejamento* no estabelecimento de uma razoável arquitetura do dizer. Isso ficou evidente em algumas postagens metadiscursivas, mas elas não configuram, propriamente, um projeto claro de textualização, seja do resumo ou da resenha a ser produzida.

Assim, a menor incidência de registros de discussão de leitura (28%), seja do texto a ser resumido ou do filme a ser resenhado, aliada à quase inexistente ocorrência de conversas acerca de projetos de texto (3%), contrasta com a forte presença de postagens sobre rascunhos (33%) – inclusive tomados, às vezes, como textos praticamente acabados – e revisões (36%). Percebe-se, portanto, que, quando os estudantes discutem a escrita colaborativa de resumos e resenhas, a preocupação com o **que** dizer (típica da etapa de *planejamento: brainstorming e esboço*) é muito menor (com 31% das ocorrências) relativamente à circunscrita ao **como** dizer (típica das etapas de *elaboração e revisão*, com 69% dos casos).

O que poderia, então, explicar esses resultados?

Considerações (não tão) finais

A análise da construção do texto colaborativo por aprendizes de escrita acadêmica em interações via ferramenta *fórum* da plataforma Moodle e do aplicativo WhatsApp nos permitiu achados interessantes.

Os modos e as atividades de escrita colaborativa desenvolvidos por estudantes de Letras na modalidade presencial em interação assíncrona (pré-pandêmica) podem ser entendidos como estratégias corriqueiras de produção textual conjunta na graduação. E evidenciam, segundo demonstramos, a herança de uma orientação pedagógica anterior à universidade, centrada numa abordagem de ensino e aprendizagem da escrita entendida como produto (KOCH; ELIAS, 2015). Isso nos leva a inferir que a vivência dos sujeitos aprendizes, durante sua escolarização, esteve pautada teleologicamente e formatada pelo *modelo de habilidades* proposto por Lea e Street (1998), pois, embora a expressão *letramentos acadêmicos* tenha sido originalmente desenvolvida visando ao estudo em nível superior, o conceito também se aplica ao período que vai da educação infantil ao Ensino Médio.

O fato de os estudantes serem levados a interagir via ferramentas tecnológicas digitais de conversação, para produzir colaborativamente seus primeiros textos acadêmicos na universidade, parece, pois, insuficiente para alterar significativamente, *de per se*, suas concepções anteriores de escrita como produto, resultado do esforço individual, trazidas da educação básica. Ao contrário, só dão mais visibilidade às mesmas. E o fato de serem levados a interagir pela escrita para falar acerca da escrita, via recursos tecnológicos,

parece igualmente uma experiência insuficiente para demovê-los de uma concepção autônoma de letramento (STREET, 1995), vivenciada, igualmente, durante toda sua escolaridade pré-universitária. Tal concepção é revelada nas conversas digitalizadas, tanto na plataforma Moodle quanto no aplicativo WhatsApp, quando reforçada pelos pares em seus turnos conversacionais: a preocupação centrada mais em aspectos linguísticos que discursivos da textualização, a desconsideração da natureza processual da escrit(ur)a e o desconhecimento da concepção de escrita como trabalho – processo contínuo e complexo que abarca um esforço individual: “um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001, p. 63).

Embora tivéssemos por hipótese que – dada a própria natureza dialógica da escrita digitalizada em contexto de aprendizagem, a requerer do aluno produtor maiores explicitações para seus colegas de grupo –, a conversa assíncrona pudesse potencializar a atenção dos estudantes para com o aspecto processual da escrita, favorecendo o desenvolvimento de seu letramento acadêmico, o que os dados nos mostram vai numa direção diversa. Eles não apenas indicam que os alunos tendem a repetir posturas previamente adquiridas, como igualmente mostram que eles dependem de uma atenta mediação do professor para delas se demoverem. Como as produções de resumo antecederam as de resenha, na disciplina, ficou bastante clara a diferença na tematização das postagens relativas a um e a outro gênero que atestam mudanças significativas nesse sentido, provavelmente promovidas em função da nossa intervenção docente no processo – seja em função das aulas de análise linguística coletiva em sala, seja das devolutivas que fizemos com correções dos textos – o que indica a pertinência de investigarmos esse aspecto da mediação docente, em específico, em novas oportunidades.

Até que isso ocorra, vale frisar que é grande o número de variáveis interferentes no processo de produção colaborativa do texto acadêmico escrito a demandar atenção por parte do professor universitário pesquisador interessado em alterar minimamente esse estado de coisas, incluindo as atinentes à incorporação de recursos de tecnologia digital como apoio ao desenvolvimento do letramento acadêmico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953, 1974].

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, L. S. F.; MELO, M. A. T. de. O WhatsApp como ferramenta motivadora no ensino da produção escrita. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA, 4, 2018, [S.l.]. *Anais...* São Carlos. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/727/266>. Acesso em: 30 set. 2020.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASSAC, C. Rédaction coopérative: un phénomène de cognition située et distribuée. In: GAULMYN, M.-M. de.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. (ed.). *Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix*. Paris: L'Harmattan, 2001. p. 49-66.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org.). *A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política; Conferência*. Belém (Por): Imprensa Nacional, 2005.

FELIPETO, S. C. S. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos dos alunos do ensino fundamental. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 133-152. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942019000100133. Acesso em: 30 set. 2020.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (ed.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 54-63.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication English*, 41, Illinois, p. 365-387. 1981. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Cognitive-Process-Theory-of-Writing.-Flower-Hayes/c8ff58b5db4cf03cf2c94b2b825e93ab43bcbcd>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GAULMYN, M.-M.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. *Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix*. Paris: L'Harmattan, 2001.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourse*. London: The Farmer Press, 1996.

HORTON, M.; ROGERS, P.; AUSTIN, L.; MCCORMICK, M. Exploring the impact of face-to-face collaborative technology on group writing. *Journal of Management Information Systems*, v. 8, n. 3, p. 27-48, 2004 [1991]. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40398006?seq=>. Acesso em: 21 maio 2020.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: LEA, M. R.; STREET, B. V. *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEA, M.R.; STREET, B. V. Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. In: CANDLIN, C. N.; HYLAND, K. (ed.). *Writing: texts, processes and practices*. London: Longman; 1999. p. 62-81.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014. Título original: *The "academic literacies": model: theory and applications*. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 13 out. 2020.

LÉVY, P. A nova relação com o saber. In: LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 159-170.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Deining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007. Disponível em: <http://www.equinoxpub.com/JAL/article/viewArticle/4563>. Acesso em: 21 maio 2020.

LOWRY, P.; CURTIS, A.; LOWRY, M. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, Blacksburg, n. 41, v. 1, p. 66-99, 2004. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/e11a/466f77c4371d57fa6c8e992c8f5798a95ee1.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

MATEUS FILIPE, A. J.; ORVALHO, J. G. Blended-Learning e Aprendizagem Colaborativa no Ensino Superior. *Anais do VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*, 2004. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com216-225.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

NOGUEIRA, VI. Por que o nome "hambúrguer vegano" deve ser proibido por lei. *Folha de S. Paulo* on-line, de 24/04/18. Disponível em: <https://cozinhabruta.blogfolha.uol.com.br/2018/04/24/por-que-o-hamburguer-vegano-deve-ser-proibido-por-lei/?loggedpaywall>. Acesso em: 27 set. 2020.

PEREIRA, A. U. *O fórum de discussão no ensino da língua portuguesa: explorando a escrita argumentativa em artigo de opinião*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Proletras, Paus dos Ferros, Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/defesas2015/arquivos/3539aline_uchoa_pereira.pdf. Acesso em: 30 jul. 2016.

PEREIRA, E. B. Do letramento digital ao acadêmico: dinâmica interacional e práticas de escrita no Facebook. *Revista Linha D'Água*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 67-86, jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/96988>. Acesso em: 30 maio 2010.

PINHEIRO, P. A. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. *Calidoscópio*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011.

PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

SENEFONTE, F. H. R.; TALAVERA, M. N. G. O WhatsApp como ferramenta no ensino-aprendizagem de língua inglesa. *Entretextos*, Londrina, v. 18, n. 1 sup., p. 241-264. Dossiê Temático/2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/33971>. Acesso em: 30 set. 2020.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

SOUNDERS, W. M. Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Of Educational Research*, [S. l.], p. 101-112, 1989. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90019-0](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90019-0). Acesso em: 30 set. 2020.

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

STREET, B. V. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Harlow: Pearson, 1995.

STREET, B. V. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Teachers College, Columbia University, 2003.

TORRES, T. Z.; AMARAL, S. F. do. Aprendizagem Colaborativa e Web 2.0: proposta de modelo de organização de conteúdos interativos. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. esp., p. 49-72, abr. 2011.

WELCHMAN, H.; KOBIELA, D. *Com Amor, Van Gogh: o sonho impossível*. Reino Unido; Polônia. Animação, cor, 95 min., 2017.

WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. Pair versus individual writing: effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 445-466, 2009.

A pronúncia variável de /t, d/ diante de [i] na fala de migrantes sergipanos em São Paulo

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.2969>

Amanda de Lima Santana¹

Resumo

Este artigo analisa os usos de /t, d/ diante de [i], na fala de migrantes sergipanos residentes em São Paulo, pressupondo-se que eles estão mudando seu modo de falar de acordo com os contatos que estabelecem (ou não) com paulista(no)s. A partir de uma amostra com 27 entrevistas sociolinguísticas, de integrantes de duas redes sociais diferentes, testa-se a hipótese de que os sujeitos da rede aberta (que estabelecem mais contato com paulistas) palatalizam mais frequentemente /t, d/ em relação aos da rede fechada. Averigua-se também o efeito de outros fatores sociais e linguísticos. As análises revelam que *idade de migração* e sua interação com *escolaridade* são relevantes para os usos dos sujeitos: os que migraram mais jovens e que estudaram em São Paulo apresentam maiores taxas de palatalização. Dentre as variáveis linguísticas pertinentes ao fenômeno, estão *sonoridade* e *contexto fonológico precedente*.

Palavras-chave: contato dialetal; redes sociais; migrantes sergipanos; palatalização de /t, d/.

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; alsantana11@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8047-100X>

The variable pronunciation of /t, d/ before [i] in the speech of Sergipanos migrants living in São Paulo

Abstract

This article analyzes the usage of /t, d/ before [i] in the speech of Northeastern Brazilians from Sergipe residing in São Paulo, assuming that they are changing their speech according to the contacts established (or not) with Paulista(no)s. Using a sample constituted by 27 sociolinguistic interviews with members of two different social networks, this study tests the hypothesis that the ones who are part of the open network (with more contact with Paulistanos) palatalize more frequently /t, d/ than the ones who are part of the closed network. The effect of other social and linguistic factors was also verified. The analysis shows that the *age of arrival* and its interaction with the *formal education level* are relevant to the migrant's pattern of speech: the ones who migrated younger and studied in São Paulo show higher rates of palatalization. Among the linguistic variables relevant to the phenomenon are *voicing* and *preceding phonological context*.

Keywords: dialect contact; social networks; Sergipanos migrants; palatalization of /t, d/.

Introdução

A pronúncia das consoantes /t, d/ antes de [i], no português brasileiro, é um processo fonológico variável que diferencia dialetos. Enquanto os falantes de grande parte do Nordeste do país pronunciam, mais frequentemente, essas consoantes como oclusivas ([t, d]), na região Sudeste, há a predominância da pronúncia palatalizada ([tʃ, dʒ]). Além disso, de acordo com Abaurre e Pagotto (2013), existe uma tendência de avanço das formas palatalizadas no Brasil. Em razão de tal cenário de mudança, são muitos os trabalhos sobre essa variável, como Pagotto (2001), Battisti e Dornelles Filho (2015), Souza (2016), dentre outros.

Mais especificamente sobre as cidades de São Paulo e de Aracaju – as duas regiões em foco no presente estudo –, Cardoso *et al.* (2014), no *Atlas Linguístico do Brasil*, revelam uma expressiva diferença: a cidade de São Paulo apresenta uma pronúncia categórica das formas palatalizadas, enquanto, em Aracaju, a taxa de palatalização é somente de 16%. Sendo assim, pode-se afirmar que tal traço fonético diferencia o falar paulista do sergipano. Então, em uma situação de contato dialetal, em que um sergipano migra para São Paulo, e considerando que a atitude positiva de um migrante em relação à comunidade anfitriã leva a mudanças em sua fala (TRUDGILL, 1986), pode-se esperar um aumento na taxa de palatalização desse sujeito.

A fim de investigar tal hipótese, analisaram-se 27 entrevistas sociolinguísticas realizadas com migrantes sergipanos de duas diferentes redes sociais (MILROY, 1987 [1980]) com

o objetivo de verificar se os integrantes da rede aberta (caracterizada pelo contato mais frequente com paulista(no)s e por uma mobilidade geográfica maior) estão palatalizando mais do que os pertencentes à rede mais fechada (assim denominada pelo pouco contato com paulista(no)s e pela reduzida mobilidade geográfica). Ademais, buscou-se identificar, além do tipo de rede, outros fatores linguísticos e sociais que estão associados ao padrão de variação dos usos de /t, d/ na fala dessas pessoas.

Por meio da plataforma R (R CORE TEAM, 2020), criaram-se modelos de regressão logística de efeitos mistos, em que o falante e o item lexical foram incluídos como variáveis aleatórias, para testar os dados extraídos das entrevistas. As variáveis linguísticas analisadas foram *Sonoridade*, *Tonicidade*, *Contexto fonológico precedente*, *Contexto fonológico posterior* e *Status da vogal alta*; enquanto as sociais foram *Rede social*, *Idade de migração*, *Escolaridade* e *Sexo/gênero*.

A análise dos dados revela, dentre outros resultados, que a principal hipótese da pesquisa não converge com os dados: não há diferenças significativas entre as taxas de palatalização dos migrantes da rede aberta e da fechada. Com efeito, os fatores sociais relevantes são *idade de migração* (aqueles que migraram mais jovens mais frequentemente produzem as formas palatalizadas), *escolaridade* (os menos escolarizados desfavorecem a palatalização) e a interação entre essas duas variáveis (os que migraram mais jovens e completaram seus estudos em São Paulo têm maiores estimativas de palatalização).

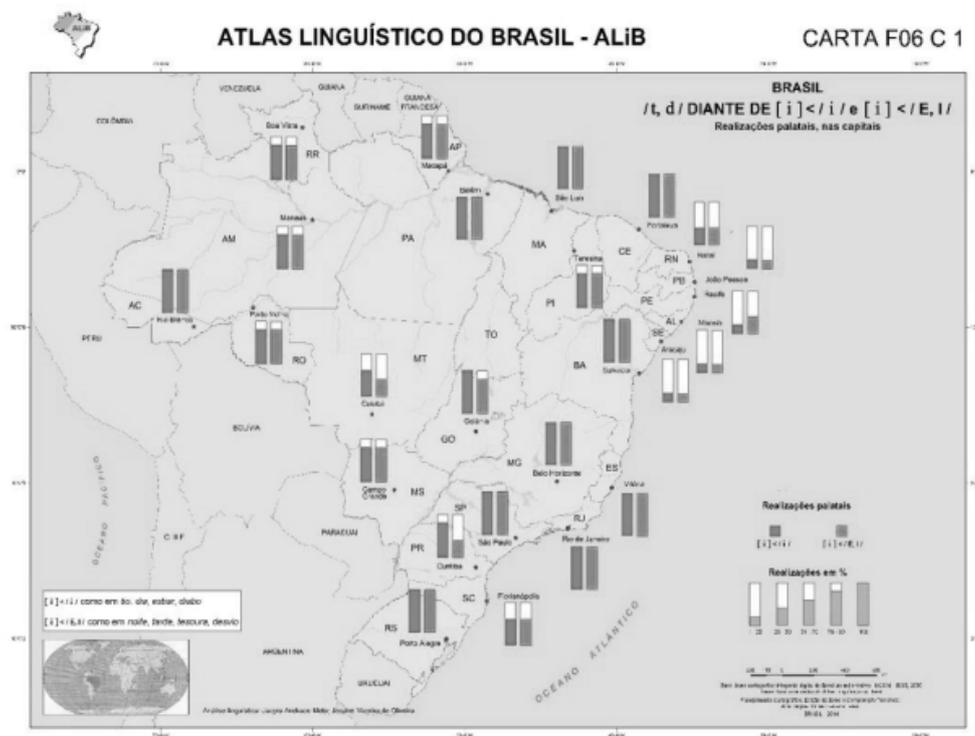
Ao longo deste artigo, tanto a metodologia quanto os resultados são explanados mais detalhadamente. Para isso, o texto se divide em quatro seções. Na primeira, apresentam-se os dados sobre os usos de /t, d/ em diferentes regiões do Brasil, com referência aos trabalhos de Cardoso e colegas (2014) e de Abaurre e Pagotto (2013); também é descrito o estudo de Martins (2008), que versa sobre a variável em situação de contato dialetal; assim como se discutem brevemente algumas questões sobre a fala do migrante (TRUDGILL, 1986; SIEGEL, 2010). Ainda nessa seção, é apresentado o trabalho de Bortoni-Ricardo (2011 [1985]) como um exemplo metodológico de como realizar o estudo da fala do migrante. Tal questão metodológica é desenvolvida na seção seguinte, em que são descritos o modo de coleta das entrevistas, os passos de codificação e extração dos dados e os testes estatísticos realizados. Posteriormente, expõem-se os resultados, juntamente com as análises interpretativas. O artigo termina com as considerações finais, onde aponta para a falta de dados de avaliação entre os falantes menos escolarizados e sugere como encaminhamento futuro da pesquisa a realização de entrevistas com migrantes com ensino superior para verificar se suas taxas de palatalização são ainda maiores do que aqueles que estudaram até o ensino médio.

Pressupostos teóricos

As diferentes variedades do português brasileiro se distinguem, entre outros aspectos linguísticos, pela pronúncia de /t, d/ diante de [i]: enquanto alguns falares se caracterizam pela pronúncia oclusiva dos segmentos ([t, d]), outros apresentam a pronúncia palatalizada ([tʃ, dʒ]). Na perspectiva fonológica, de acordo com Bisol e Hora (1993), a palatalização é concebida como a transformação de uma consoante simples em complexa devido à influência do traço [coronal] da vogal na conversão do traço [+anterior] para [-anterior] da consoante (ou seja, nesse processo, as oclusivas dentais diante de /i/ fonológico ou fonético derivado de /e/, em sílaba átona, resultam nas formas [tʃ, dʒ] – como em **dia** e **sete**). De acordo com Abaurre e Pagotto (2013), existe uma tendência crescente à palatalização no Brasil e o estudo de tendência realizado por Battisti e Dornelles Filho (2015) mostra um exemplo desse crescimento ao comparar dados de duas amostras coletadas em Flores da Cunha (RS), uma de 1990, do banco de dados do Variação Linguística na Região Sul do Brasil (VARSUL), e outra de 2009, do Banco de Dados de Fala da Serra Gaúcha (BDSer).

No *Atlas Linguístico do Brasil*, Cardoso *et al.* (2014) fazem um panorama desse fenômeno linguístico nas diferentes regiões do país, como se vê na figura 1:

Figura 1. Distribuição das realizações palatais de /t, d/ diante de [i] nas capitais do Brasil



Fonte: Cardoso *et al.* (2014, p. 123, adaptado)

Ao observar a figura 1, nota-se que nas cidades nordestinas Natal, João Pessoa, Recife, Maceió e Aracaju estão as menores frequências dos casos de palatalização². Compreendendo que as diferentes frequências de uso de determinadas variáveis diferenciam as variedades de uma mesma língua, fica claro, diante de tal cenário, que a pronúncia de /t, d/ é uma das características que distinguem o falar de Aracaju do de São Paulo. Ademais, além do nível fonético, essas variáveis podem ser de quaisquer outros níveis: morfossintático, lexical, prosódico ou pragmático (SIEGEL, 2010). Se há, portanto, tais diferenças, um indivíduo que migra de uma região dialetal para outra pode mudar o modo como fala ao longo dos anos (TRUDGILL, 1986), aproximando-se mais da fala da comunidade anfitriã (um sergipano que migra para São Paulo pode aumentar a taxa de palatalização de /t, d/, por exemplo). Assim, uma pesquisa sociolinguística que se volta para o estudo de um grupo de migrantes intenciona investigar quais são os fatores linguísticos e sociais que se relacionam ao processo de mudança que ocorre em sua fala. Afinal, em estudos com pressupostos labovianos, a língua é concebida como um sistema inerentemente heterogêneo e regulado, em que tanto fatores linguísticos quanto sociais se correlacionam a padrões observados na fala de um grupo de indivíduos (LABOV, 2008 [1972]).

A pesquisa realizada por Martins (2008) é um exemplo de estudo que se debruça sobre a fala do migrante com a preocupação de observar os fatores linguísticos e sociais envolvidos na mudança de um dialeto para outro. Com a análise de sete entrevistas sociolinguísticas realizadas com paraibanos residentes na cidade do Rio de Janeiro, a autora verificou se os informantes apresentavam altas taxas de palatalização de /t, d/ diante de [i], em direção ao dialeto carioca, que se caracteriza pela regra categórica da palatalização. Dos 1430 dados, Martins revela que 64% foram palatalizados, evidenciando um distanciamento em relação ao falar de origem. A pesquisadora esclarece que o segmento surdo e as posições silábicas tônica e postônica são as variáveis linguísticas que mais favorecem a realização do fenômeno. Além disso, dentre os fatores sociais relevantes para o padrão de variação estão o tempo de permanência na comunidade anfitriã e o relacionamento positivo que o migrante tem em relação a ela.

Ao contrário de Martins (2008), que não utilizou dados de paraibanos não migrantes para calcular as diferenças estatísticas entre os dois grupos de falantes (migrantes *versus* não migrantes), a presente pesquisa opta por utilizar dados de Sergipe (o estado de origem dos migrantes aqui analisados) para estabelecer interpretações com embasamento estatístico. Nesse sentido, decidiu-se pela utilização dos resultados da pesquisa de Souza (2016), que analisou as frequências de usos de /t, d/ diante de [i] na fala de sergipanos universitários ou com ensino superior completo, de três cidades sergipanas (Aracaju, Lagarto e Itabaiana). O autor revela que são os sujeitos de Aracaju que mais palatalizam as consoantes (21,7%), em comparação aos de Itabaiana (7,7%) e Lagarto (6,6%), mas a

2 As barras pretas, na figura, referem-se aos dados com vogal alta fonética (como em “saude”) e as barras mais claras representam os dados com vogal alta fonológica (como “direito”).

pronúncia oclusiva dos segmentos ainda é muito recorrente nessas regiões, apesar de as formas palatalizadas serem mais prestigiadas pelos sergipanos. Com tais dados, é possível comparar as frequências entre o grupo que migrou e o que não migrou.

Para a análise da fala do migrante, como em qualquer outra pesquisa de Sociolinguística, é necessário que haja uma decisão sobre como se dará a coleta da amostra a ser estudada. Se a pesquisa parte do pressuposto de que os migrantes estão mudando seu jeito de falar por conta dos contatos rotineiros que estabelecem com aqueles que estão à sua volta, faz sentido construir uma amostra a partir do conceito de redes sociais (MILROY, 1987 [1980]; BORTONI-RICARDO, 2011 [1985]). Tais redes sociais podem ser descritas como teias infinitas de laços que se prolongam por toda a sociedade, agrupando os indivíduos entre si. Esses laços, por sua vez, podem ser fortes ou fracos: os primeiros são aqueles que agregam familiares e amigos, e os segundos interligam apenas conhecidos (MILROY; LLAMAS, 2013 [2002]). As diferenciações entre os laços interessam aos sociolinguistas na medida em que elas podem explicar os padrões de variação dos fenômenos linguísticos. Nesse sentido, a hipótese aventada é a de que é mais provável observar mais semelhanças nos modos de falar de pessoas interligadas por laços fortes do que por laços fracos.

Bortoni-Ricardo (2011 [1985]), por exemplo, desenvolveu um trabalho pioneiro na região administrativa de Brazlândia, em Brasília, sobre a fala de migrantes mineiros de regiões rurais com a análise das redes sociais estabelecidas pelos indivíduos. Através da criação de dois índices – o de integração nas redes e o de urbanização –, a autora partiu da hipótese de que quanto mais adiantado o migrante estivesse no processo de transição rural/urbano (isto é, com um alto índice de urbanização), mais ele produziria variantes características do “novo” dialeto. Em contrapartida, era esperado que as pessoas que tivessem estabelecido majoritariamente contatos com membros da família (também migrantes) e vizinhos, sem alcançar indivíduos inseridos na cultura dominante (urbana), estariam utilizando as variantes do dialeto de origem. A partir da análise de quatro variáveis linguísticas que diferenciavam os dialetos em foco³, Bortoni-Ricardo constatou que as mulheres tendiam a preservar a pronúncia de origem, uma vez que elas pouco saíam de casa, enquanto os homens interagem mais com os nativos da comunidade anfitriã e, desse modo, entravam em contato, mais frequentemente, com a nova variedade linguística e a produziam mais.

O presente trabalho, inspirado em Bortoni-Ricardo (2011 [1985]), também se vale de uma amostra construída a partir do conceito de redes sociais para o estudo da pronúncia variável de /t, d/ diante de [i] na fala de sergipanos residentes em São Paulo. A próxima seção esclarece como se deu a construção de tal amostra.

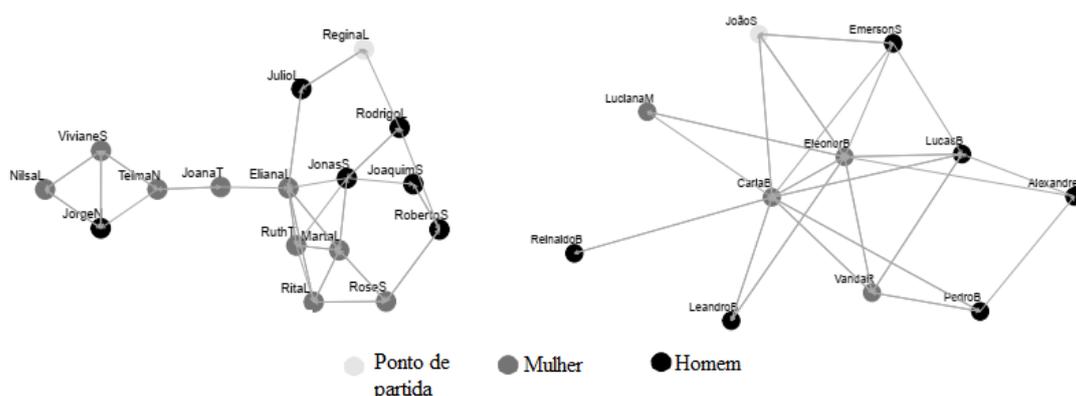
3 Vocalização do fonema alveopalatal lateral em posição intervocálica; redução dos ditongos crescentes em finais de palavras; concordância verbal variável na 1ª e na 3ª pessoa do plural.

A constituição do *corpus* e as estratégias de análise

Santana (2018)⁴, motivada pelos trabalhos de Milroy (1987 [1980]) e de Bortoni-Ricardo (2011 [1985]), construiu uma amostra de fala com a coleta de entrevistas sociolinguísticas realizadas com migrantes sergipanos de duas redes sociais. A construção da amostra começou com dois informantes, uma mulher e um homem, que não se conheciam. Ambos foram os pontos de partida para a construção das redes. A entrevista englobou perguntas sobre a infância, o período escolar, o trabalho, as diferenças entre São Paulo e Sergipe, entre outros aspectos. Finalizada a gravação, perguntava-se aos informantes quais eram as dez pessoas com quem eles mais mantinham contato no dia a dia (e as respostas abrangiam membros da família, vizinhos ou colegas de trabalho), e tanto os nomes dessas pessoas quanto seu estado de origem eram anotados pela pesquisadora. A coleta continuava com a realização de novas entrevistas (que duravam entre 40 e 90 minutos) com aqueles indivíduos citados que também eram sergipanos, e assim sucessivamente. A maioria das pessoas indicadas aceitou gravar as entrevistas⁵, contudo, algumas delas não quiseram participar.

O *corpus*, então, é formado por 27 entrevistas sociolinguísticas realizadas com migrantes sergipanos que moram em São Paulo, Osasco, Carapicuíba, Cotia e Taboão da Serra (cidades da região metropolitana de São Paulo). A rede fechada integra 16 pessoas (9 mulheres e 7 homens) e a aberta é constituída por 11 pessoas (4 mulheres e 7 homens), como se observa na figura 2.

Figura 2. Representações gráficas das redes dos migrantes entrevistados⁶ (a rede fechada aparece à esquerda e a rede aberta, à direita)



Fonte: Elaboração própria

4 A construção do *corpus* aqui utilizado ocorreu durante o mestrado da pesquisadora.

5 Todos os sujeitos da amostra assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo o uso, para fins acadêmicos, das gravações de suas entrevistas.

6 Os nomes que aparecem na figura são fictícios para garantir a não divulgação de informações pessoais dos participantes da pesquisa.

Ao analisar o padrão de vida dos integrantes de cada rede e os tipos de contatos que eles estabelecem, verificou-se que a rede fechada é assim definida porque seus integrantes pouco estabelecem relações com paulista(no)s e têm uma mobilidade geográfica mais reduzida, já que passam bastante tempo em seus bairros, conversam com vizinhos nordestinos e frequentam as casas de familiares que também são sergipanos. Por outro lado, os migrantes da rede aberta têm contatos mais rotineiros com paulista(no)s e se mobilizam geograficamente para além de seus bairros. Diante de tais diferenças, a pesquisa parte da hipótese de que os migrantes da rede fechada apresentam menores taxas de palatalização do que aqueles da rede aberta, justificada pelos tipos de contato que estabelecem em seu dia a dia.

Não houve um esforço para a criação de uma amostra estratificada por escolaridade e sexo/gênero, por exemplo, porque as relações estabelecidas entre os migrantes funcionaram como norteadoras. Contudo, em um estudo sociolinguístico, não deixa de ser interessante analisar a relevância de outros fatores sociais para os fenômenos linguísticos. Nesse sentido, os migrantes entrevistados foram divididos, parcialmente de modo equilibrado, dentro das seguintes categorias:

Tabela 1. Distribuição dos migrantes da amostra por *Sexo/gênero* e *Escolaridade*

Variável social	Níveis	N
Sexo/gênero	Mulher	14
	Homem	13
Escolaridade	Fundamental I	12
	Fundamental II	7
	Médio	8

Fonte: Elaboração própria

Para a análise aqui desenvolvida, foram extraídas 80 ocorrências de /t, d/ diante de [i] de cada um dos entrevistados. Para tanto, os primeiros dez minutos das entrevistas foram desconsiderados de maneira a evitar que fossem extraídos dados de um momento em que os informantes estivessem mais constrangidos pela situação de gravação⁷.

A realização dos testes estatísticos se deu de duas maneiras. Em um primeiro momento, calcularam-se as diferenças, por meio de testes de qui-quadrado⁸, entre as frequências de usos das formas palatalizadas dos migrantes sergipanos e as dos sergipanos da

7 Em etapas futuras da investigação, pretende-se extrair as ocorrências por amostragem (ou seja, de modo aleatório), em vez de extrair os 80 dados em sequência, uma vez que os falantes podem variar seus usos durante a entrevista a depender do tópico abordado.

8 Testes de qui-quadrado são utilizados para o cálculo da probabilidade de que a hipótese nula seja verdadeira, a qual prevê que nenhum fator explique a variação dos dados (GUY, 2007).

pesquisa de Souza (2016), com a intenção de verificar se aqueles estariam palatalizando mais frequentemente, de modo significativo do ponto de vista estatístico, que esses. Depois, foram criados modelos de regressão logística com efeitos mistos (BAAYEN, 2008) para verificar quais são as variáveis linguísticas e sociais relevantes para os padrões de variação observados na fala dos migrantes. Tais variáveis previsoras linguísticas e sociais são apresentadas resumidamente nos itens a seguir.

Variáveis linguísticas

As variáveis linguísticas analisadas para o fenômeno da palatalização foram elencadas a partir de estudos prévios sobre o fenômeno em questão (em situação de contato dialetal e no contexto sergipano), a saber:

(i) *Contexto fonológico precedente*, com a expectativa de que as fricativas alveolares favoreçam a pronúncia das formas palatalizadas (SOUZA, 2016; CORRÊA, 2019):

Quadro 1. Codificação da variável *Contexto fonológico precedente*⁹

Contexto precedente	Segmentos	Exemplos de palavras
Vogal baixa	[a]	amizade, combate
Vogal não baixa	[e, ε, i, o, ɔ, u, w, j ¹⁰]	rede, rodinha
Fricativa alveolar	[s, z]	desde, vestido
Rótico	[h, r, ʀ]	forte, parte
Nasal	[ẽ, ĩ, õ]	grande, vinte
Início de palavra	-	dia, tipo

Fonte: Elaboração própria

(ii) *Contexto fonológico posterior*, em que as vogais posteriores favoreçam a palatalização (CORRÊA, 2019):

⁹ Tanto os níveis do *Contexto fonológico precedente* quanto os do *Contexto fonológico posterior* baseiam-se em Corrêa (2019), pois se intencionou manter certo grau de comparabilidade entre os estudos.

¹⁰ A inclusão de *glides* no subgrupo das “vogais não baixas” se deu pela sua baixa ocorrência no *corpus*.

Quadro 2. Codificação da variável *Contexto fonológico posterior*

Contexto posterior	Segmentos	Exemplos de palavras
Vogal não posterior	[a]	tia , podia
Vogal posterior	[o, ɔ, w]	pát io , mand io ca
Oclusiva	[b, d, g, k, p, t]	ditado , atitude
Fricativa	[f, s, v, z]	diferença , tive
Nasal	[ɲ, ã, ã, õ, m, n, ɲ]	grande , time , vinte
Líquida	[λ, r]	direto , cartilha
Fim de palavra	-	pare de , pac ote

Fonte: Elaboração própria

(iii) *Sonoridade*, se a consoante é surda ou sonora, pressupondo que o segmento surdo favoreça a palatalização (MARTINS, 2008; SOUZA, 2016; CORRÊA, 2019);

(iv) *Tonicidade*, com os níveis pretônica inicial (como em “**direito**”), pretônica não inicial (“**condi**ção”), tônica (“**tive**”) e postônica (“**combate**”); com a expectativa de que a palatalização seja favorecida pelas postônicas (SOUZA, 2016; CORRÊA, 2019);

(v) *Status da vogal alta*, se a vogal-gatilho é fonológica (como em “**dia**”) ou se fonética derivada de /e/ átono (como em “**sorte**”). Nesse caso, os dados de semivogais foram amalgamados com o grupo da vogal fonológica, em razão de seu baixíssimo número de ocorrências. Sendo assim, a expectativa é de que a vogal fonológica favoreça a palatalização (CORRÊA, 2019¹¹).

Variáveis sociais

Com base na literatura de estudos sobre a fala do migrante, elencaram-se as seguintes variáveis sociais: (i) *Rede social*, se aberta ou fechada (cf. a seção “A constituição do *corpus*”), com a expectativa de que os migrantes da rede mais aberta terão as maiores taxas de palatalização (BORTONI-RICARDO, 2011 [1985]); (ii) *Idade de migração* (analisada como uma variável contínua no presente estudo), baseando-se na hipótese de que os sujeitos que tenham migrado mais jovens apresentem traços linguísticos mais semelhantes à comunidade anfitriã (CHAMBERS, 1992; OUSHIRO, 2020); (iii) *Escolaridade*, com a conjectura de que os mais escolarizados apresentem maiores frequências das formas palatalizadas pelo fato de que tais segmentos linguísticos gozam de mais prestígio em Sergipe (FREITAG; SANTOS, 2015; CORRÊA, 2019). Além dessas variáveis, também

11 Corrêa (2019) indica que as semivogais favorecem a palatalização.

será analisado (iv) *Sexo/gênero* dos entrevistados, na medida em que Bortoni-Ricardo (2011 [1985]) observou uma diferença nas frequências de uso das variáveis linguísticas analisadas quanto ao sexo dos migrantes, de modo que as mulheres desfavoreciam as formas mais prestigiadas na região em foco.

Interpretando os dados

A partir das 27 entrevistas sociolinguísticas coletadas, 2153¹² ocorrências de /t, d/ diante de [i] foram extraídas, das quais 1321 foram realizadas como palatalizadas (61,36%) e 832 como oclusivas (38,64%). A partir dessas informações, é possível afirmar que as taxas de distribuição dos usos de /t, d/ diante de [i] entre as variantes palatal e oclusiva dos migrantes sergipanos entrevistados se distinguem daquelas verificadas por Souza (2016) entre os sergipanos que não migraram. As porcentagens dos usos das formas palatalizadas estão em negrito na tabela 2 para destacar a diferença que existe entre os sergipanos que não migraram e os que residem em São Paulo:

Tabela 2. Proporções dos usos de /t, d/ dos sergipanos de diferentes localidades e dos migrantes

Subgrupos de falantes	Palatalizada		Oclusiva		Frequência absoluta
	N	%	N	%	
Aracaju	217	21,7	783	78,3	1000
Lagarto	66	6,6	934	93,4	1000
Itabaiana	77	7,7	923	92,3	1000
Migrantes	1321	61,36	832	38,64	2153

Fonte: Elaboração própria

Percebe-se que os migrantes apresentam uma taxa relativamente alta de palatalização até mesmo em comparação com os aracajuanos, subgrupo que abarca a maior frequência de uso das formas palatalizadas entre os sergipanos da amostra controle. Os testes de qui-quadrado mostram que os migrantes palatalizam significativamente mais /t, d/ que os não migrantes:

¹² Sete ocorrências foram excluídas da planilha final de dados porque haviam sido extraídas incorretamente (o contexto linguístico não permitia a palatalização).

Tabela 3. Resultados dos testes de qui-quadrado

Pares comparativos	Testes de qui-quadrado
Migrantes – Aracaju	$\chi^2 = 792,47(1), p < 0,001$
Migrantes – Lagarto	$\chi^2 = 1135,6(1), p < 0,001$
Migrantes – Itabaiana	$\chi^2 = 1107(1), p < 0,001$

Fonte: Elaboração própria

Uma vez verificada a diferença entre os padrões de uso dos migrantes e dos sergipanos da amostra controle, apresentam-se, a seguir, os resultados de modelos de regressão logística criados para compreender com mais profundidade as variáveis relevantes para os usos somente dos migrantes. A apresentação dos resultados de tais modelos se inicia com as variáveis previsoras linguísticas.

Variáveis linguísticas

Os resultados das análises da regressão logística em modelo de efeitos mistos (BAAYEN, 2008) sobre os usos de /t, d/ diante de [i] pelos migrantes entrevistados, com base em Sonoridade, Tonicidade, Contexto fonológico precedente, Contexto fonológico posterior e Status da vogal alta, estão na tabela 4¹³. Antes, é importante esclarecer que os efeitos mistos se referem à inclusão tanto de efeitos fixos quanto de aleatórios no cálculo estatístico. Segundo Levshina (2015) e Oushiro (2016), efeitos aleatórios são elementos que mudam de estudo para estudo, por exemplo, *informante* e *item lexical* variam de estudo para estudo (porque pessoas diferentes são entrevistadas em cada pesquisa, assim como as palavras não necessariamente são as mesmas entre os estudos – umas aparecem mais e outras menos). Já os efeitos fixos são os que podem ser replicados entre as diferentes pesquisas, como *sonoridade*, *tonicidade*, *sexo/gênero*, *escolaridade* etc.. Em estudos como o que se apresenta aqui, recomenda-se a inclusão de efeitos mistos (isto é, tanto de efeitos fixos quanto de aleatórios) nas análises para verificar se há padrões gerais a despeito das particularidades dos informantes ou da frequência de palavras específicas.

13 É importante esclarecer que as variáveis sociais foram incluídas no mesmo modelo estatístico que é apresentado na Tabela 4. Contudo, seus resultados serão apresentados apenas na próxima seção.

Tabela 4. Resultado da análise de regressão logística em modelo de efeitos mistos para o uso das formas palatalizadas de acordo com as variáveis linguísticas (N = 2153)

Intercept = 8,376

	Estimativa	Erro padrão	Valor-z	(p)	Apl./N
Sonoridade					
Sonora (v. referência)					449/913 (49%)
Surda	1,352	0,238	5,674	<0,001 ***	872/1240 (70%)
Tonicidade					
Pretônica inicial (v. referência)					170/328 (52%)
Postônica	0,921	0,586	1,572	0,116	684/1069 (64%)
Pretônica não inicial	1,015	0,589	1,725	0,084 .	78/111 (70%)
Tônica	0,930	0,413	2,251	0,024 *	389/645 (60%)
Contexto fonológico precedente					
Vogal baixa (v. referência)					122/253 (48%)
Fricativa alveolar	2,952	0,741	3,987	<0,001***	74/78 (95%)
Início de palavra	0,341	0,489	0,696	0,486	434/784 (55%)
Nasal	0,767	0,324	2,367	0,018 *	501/725 (69%)
Rótico	0,335	0,477	0,702	0,482	57/96 (59%)
Vogal não baixa	0,681	0,369	1,848	0,065 .	133/217 (61%)
Contexto fonológico posterior					
Fricativa (v. referência)					233/395 (59%)
Fim de palavra	-2,403	0,460	-5,229	<0,001 ***	634/1025 (62%)
Líquida	-0,089	0,573	-0,155	0,877	25/43 (58%)
Nasal	-0,120	0,377	-0,317	0,751	230/357 (64%)
Oclusiva	-0,253	0,411	-0,617	0,537	94/138 (68%)
Vogal não posterior	-0,868	0,502	-1,728	0,084 .	75/160 (49%)
Vogal posterior	0,479	0,747	0,641	0,522	30/35 (86%)
Status da vogal					
Fonética (v. referência)					683/1078 (63%)
Fonológica	-1,429	0,391	-3,655	<0,001 ***	638/1075 (59%)

Modelo: glmer(VD ~ SONORIDADE + TONICIDADE + CONT.PREC + CONT.POST + STATUS.VOGAL + V.SOCIAIS + (1|INFORMANTE) + (1|ITEM.LEXICAL), data = dados, family = binomial)

Fonte: Elaboração própria

Os números que são apresentados na coluna da *estimativa* se referem às chances de ocorrência da variante em foco, a qual, no presente caso, é a forma palatalizada (porque a análise objetiva identificar quem mais se aproxima do falar paulistano). Na primeira coluna, aparecem os níveis das variáveis linguísticas (e *fixas*) elencadas como possíveis fatores relevantes para o fenômeno estudado (isto é, os níveis de *Sonoridade*, de *Tonicidade*, de *Contexto precedente*, de *Contexto posterior* e de *Status da vogal*). O *intercept*, localizado no topo da tabela, diz respeito ao nível de referência, estipulado pela plataforma R a partir da ordem alfabética dos nomes dos níveis, logo, como “sonora” vem antes de “surda”, “fonética” aparece antes de “fonológica” e assim sucessivamente, o nível de referência da tabela 4 é o segmento [dʒ] (consoante sonora) com vogal fonética [i] em sílaba pretônica, antecedida por uma vogal baixa e seguida por uma fricativa. É, no entanto, possível mudar a ordem em que os níveis aparecem na tabela. Isso explica por que o nível de referência da variável *Tonicidade* é “pretônica inicial” e não “postônica”, e do *Contexto fonológico precedente* é “vogal baixa” e não “fricativa alveolar”¹⁴. Os valores da coluna *estimativa* devem ser lidos em *logodds*, medida essa que calcula as chances de algo ocorrer. A medida de *logodds* vai de $-\infty$ a $+\infty$, com ponto neutro em zero. Logo, “valores positivos indicam tendência a favorecimento (em relação a outro nível da mesma variável previsor); e valores negativos indicam tendência a desfavorecimento (em relação a outro nível da mesma variável previsor)” (OUSHIRO, 2017, p. 186). Se observarmos a linha do fator “surda”, podemos afirmar que as chances de ocorrer a forma palatalizada [tʃ], em relação à sonora (o valor de referência), é de 1,352 *logodds*, ou seja, a consoante surda favorece a realização da palatalização (já que o valor 1,352 é maior que zero). Ademais, tal favorecimento é significativo do ponto de vista estatístico, pois se observa que o valor de *p*, na penúltima coluna, é menor que 0,001. Tem-se como convenção, nas ciências humanas (GRIES, 2013), que valores de *p* menores que 0,05 indicam a rejeição da hipótese nula (a qual pressupõe que nenhum efeito esteja influenciando a variação dos dados).

O erro padrão, que aparece na terceira coluna da tabela, define-se como uma “medida de dispersão que dá indícios de quão precisa é a estimativa. Quanto maior o valor do erro padrão, maior é a variabilidade nas medições” (OUSHIRO, 2016, p. 42). O valor de *z*, por sua vez, apresentado na quarta coluna, é utilizado para o cálculo do valor de significância (*p*).

Observando a coluna do valor de *p*, percebemos que o nível “tônica” da variável *Tonicidade* é significativamente relevante para a variação, de modo que essa posição silábica favorece a palatalização (a estimativa 0,930 é positiva) em relação ao nível de referência (que é a “pretônica inicial”). Quanto à variável *Contexto fonológico precedente*, nota-se que dois de seus níveis favorecem a ocorrência das formas palatalizadas, em relação ao nível de referência (“vogal baixa”): as fricativas alveolares e as nasais. Em relação à variável

14 Essas mudanças foram realizadas para verificar se as postônicas e as fricativas alveolares favorecem ou não a palatalização em relação aos outros níveis (cf. as hipóteses descritas na seção “Variáveis linguísticas”). Caso elas fossem os níveis de referência da análise, tal visualização não seria possível.

Contexto fonológico posterior, observa-se que “fim de palavra” desfavorece a palatalização em comparação ao nível de referência (que, nesse caso, é a fricativa alveolar). Finalmente, no que se refere ao *Status da vogal alta*, nota-se que as vogais fonológicas desfavorecem a palatalização em relação às fonéticas.

Recapitulando os resultados vistos até o momento, percebe-se que os níveis linguísticos que favorecem a palatalização de /t, d/ na fala dos migrantes sergipanos são: o segmento surdo, a posição tônica, as fricativas alveolares e as nasais em contexto fonológico precedente e as vogais fonéticas. Salienta-se que algumas dessas tendências divergem daquelas observadas por Souza (2016) e Corrêa (2019), cujos trabalhos apontam para a posição postônica e a vogal-gatilho fonológica como favoráveis ao processo de palatalização.

Variáveis sociais

Os resultados das análises de regressão logística em modelo de efeitos mistos no que se refere à palatalização de /t, d/ na fala dos migrantes sergipanos em relação às variáveis sociais são apresentados na tabela 5. Primeiramente, destaca-se que não aparecem os resultados para as variáveis *Rede* e *Sexo/gênero*, pois ambas não têm efeito na pronúncia de /t, d/, o que foi verificado após uma série de análises realizadas na plataforma R. Isto é, na presente pesquisa, o modelo estatístico que melhor explica o padrão de uso de /t, d/ é aquele em que *Rede* e *Sexo/gênero* estão excluídas.

Tabela 5. Resultado da análise de regressão logística em modelo de efeitos mistos para o uso das formas palatalizadas de acordo com as variáveis sociais (N = 2153)

Intercept = 8,376

	Estimativa	Erro padrão	Valor-z	(p)	Apl./N
Idade de migração ¹⁵	-0,418	0,125	-3,339	<0,001 ***	
Escolaridade					
Fundamental II (v. referência)					292/560 (52%)
Fundamental I	-7,034	3,221	-2,184	0,029 *	567/959 (59%)
Médio	-2,385	3,115	-0,766	0,444	462/634 (73%)
Interação					
FundI:Idade.Mig.	0,376	0,154	2,440	0,015 *	
Médio:Idade.Mig.	0,175	0,156	1,123	0,261	

Modelo: glmer(VD ~ V.LINGUISTICAS + IDADE.MIG*ESCOLARIDADE + (1|INFORMANTE) + (1|ITEM.LEXICAL), data = dados, family = binomial)

Fonte: Elaboração própria

¹⁵ Conforme apontado na apresentação das variáveis sociais, *idade de migração* não apresenta níveis porque foi analisada como uma variável numérica.

A tabela 5 indica, portanto, a ausência da variável *Rede social*, que não importa se o migrante estabeleceu mais ou menos contato com paulistanos em seu dia a dia no que se refere ao uso de /t, d/. No estudo de Bortoni-Ricardo (2011 [1985]), sobre a fala de migrantes rurais, a autora verificou que as redes sociais dos falantes analisados eram relevantes para as variáveis sintáticas (concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas) no caso dos homens. Para as variáveis fonéticas, em contrapartida, outros fatores explicaram a variação observada nos dados: no caso da vocalização da lateral alveopalatal (mi[λ]o → mi[j]o), a autora mostra que o índice de urbanização explica quem mais mantém a pronúncia do dialeto de origem e quem utiliza a variante da comunidade urbana. Bortoni-Ricardo explana que os migrantes que estavam mais integrados à cultura urbana dominante (no sentido de ter maior grau de escolarização, de ocupar cargos mais prestigiados, de se locomover mais frequentemente pelo centro urbano etc.) tendiam a utilizar mais vezes a variante não vocalizada. Quanto à redução do ditongo (dúz[j]a → dúz[Ø]a), ela explica que esse é um traço que está abaixo do nível de consciência social e que, portanto, entre os migrantes adultos analfabetos ou semialfabetizados, não existia uma “tendência em direção à eliminação de sua gramática” (BORTONI-RICARDO, 2011 [1985], p. 221). É interessante notar que, em tal pesquisa, existe uma relevância da estrutura das redes sociais no que se refere às variáveis morfossintáticas e não às fonéticas.

Além disso, também pela ausência da variável *Sexo/gênero* no modelo estatístico, não se verifica uma diferença significativa entre os usos das mulheres e dos homens, apesar de ser frequente na literatura sociolinguística um discurso de que as mulheres, comparativamente aos homens, são mais “sensíveis” às formas prestigiadas. Bortoni-Ricardo (2011 [1985]) visualizou uma diferença entre os usos das mulheres e dos homens migrantes na região de Brazlândia, contudo, eram os homens que mais utilizavam as formas consideradas prestigiadas. A autora argumenta que tal configuração encontra amparo explicativo no fato de que as mulheres pouco mantinham contato com pessoas fora do ambiente doméstico, uma vez que a maioria delas era dona de casa. Sendo assim, eram os homens que estabeleciam contato com a cultura dominante e urbana, pois eles saíam para trabalhar e se relacionavam com pessoas de outras variedades linguísticas. O argumento de Bortoni-Ricardo, portanto, estrutura-se não apenas numa categoria macrossocial como *sexo/gênero* para explicar as diferenças nos usos das variantes. A pesquisadora estabelece ligações com outros fatores sociais para embasar seus resultados. Isso significa que o falar do migrante deve ser analisado levando-se em conta um conjunto de variáveis que atuam simultaneamente nos padrões de variação observáveis. Ou seja, mulheres e homens (migrantes ou não) falam de determinada maneira porque diversos fatores estão atuando em seus contextos sociais (ocupação, contatos, escolarização etc.) ao mesmo tempo.

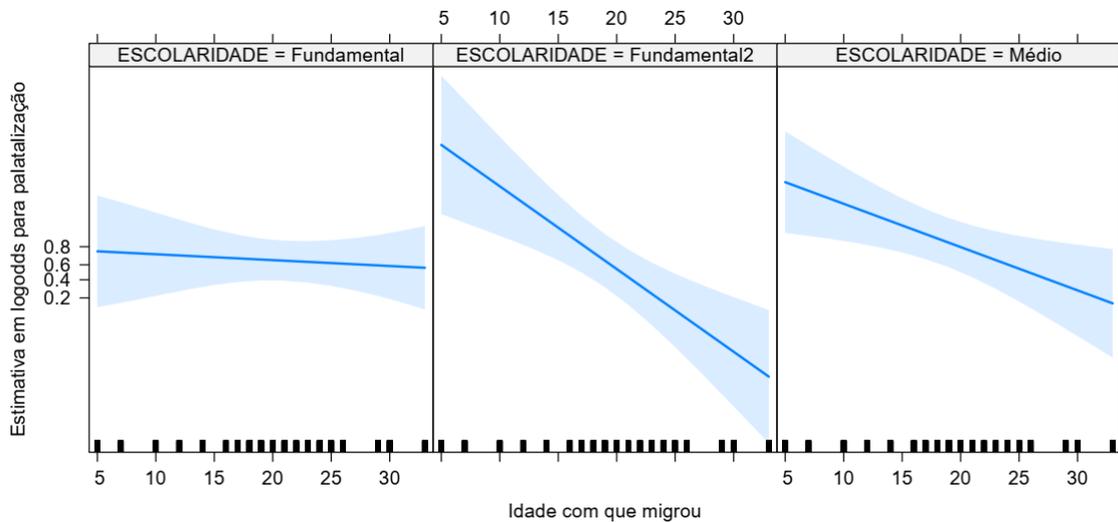
Conforme foi aventado nas hipóteses do trabalho, a *idade de migração* tem efeito na palatalização de /t, d/ ($p < 0,001$): quanto mais velha a pessoa tenha migrado, menores são as chances de ela palatalizar /t, d/ (por isso a estimativa é negativa: -0,418). Tal

resultado converge com o de Oushiro (2020), cuja pesquisa analisa os padrões de variação de quatro variáveis linguísticas distintas na fala de 40 paraibanos e alagoanos residentes em Campinas (SP). Por meio da análise de duas variáveis fonéticas (pronúncia do /r/ em coda e palatalização de /t, d/ diante de [i]) e duas morfossintáticas (formas de negação e concordância nominal), a autora revela que *idade de migração* se correlaciona aos usos das variáveis fonéticas, mas não das morfossintáticas: quanto mais novo tenha migrado o falante, maiores são suas frequências de uso das formas palatalizadas e de tepe e retroflexo (variantes predominantes no falar de Campinas). Portanto, ao reunir os resultados de Oushiro (2020) com os apresentados aqui, pode-se afirmar que *idade de migração* é um dos fatores que explicam as diferentes taxas de uso das variantes fonéticas da comunidade anfitriã pelos migrantes.

No que se refere à *escolaridade* dos sujeitos, destaca-se que, contra a expectativa da hipótese aventada, não se verifica, na tabela 5, uma diferença significativa entre os usos dos migrantes com ensino médio e aqueles com fundamental II (nota-se apenas que os migrantes que estudaram até o fundamental I desfavorecem a variante palatalizada – estimativa de -7,034). Apesar de as formas palatalizadas serem prestigiadas em Sergipe, pelo menos entre os universitários e os com ensino superior completo (FREITAG; SANTOS, 2015), não se constata um favorecimento significativo ao fenômeno entre as pessoas com ensino médio na amostra de migrantes. O resultado obtido entre os migrantes faz emergir o questionamento sobre a consciência linguística dos entrevistados sobre tal variável. Na pesquisa de avaliação sobre as formas oclusivas e palatalizadas, Freitag e Santos (2015) assinalam para uma valorização das formas palatalizadas entre os universitários de Aracaju, mas não são apresentados resultados sobre aqueles que têm menos escolaridade. Nesse sentido, não é possível saber se há de fato uma valorização de tais variantes entre os menos escolarizados.

Finalmente, nas últimas linhas da tabela 5, observa-se a interação entre *idade de migração* e *escolaridade*, indicando que a idade de migração tem efeitos distintos a depender do grau de escolaridade do migrante. Essa diferença fica clara no gráfico 1 apresentado a seguir:

Gráfico 1. Interação entre as variáveis *escolaridade* e *idade de migração* na análise de regressão logística em modelo de efeitos mistos para a palatalização de /t, d/ por migrantes sergipianos em São Paulo



Fonte: Elaboração própria

Nota-se no gráfico 1 que, para os migrantes que estudaram até o ensino fundamental I, a idade de migração praticamente não faz diferença para o padrão de uso da palatalização. Por outro lado, para as demais escolaridades, existe uma tendência de diminuição da palatalização conforme aumenta a idade com que o falante migrou. Em virtude de tal resultado, foi averiguado o lugar onde os migrantes frequentaram a escola, se Sergipe ou São Paulo, com o intuito de compreender com mais clareza o contexto no qual ocorreu a formação escolar que eles têm. Dentre os migrantes que completaram o fundamental II ou o médio, com exceção de uma mulher, todos os demais estudaram já em São Paulo (alguns com a chamada Educação de Jovens e Adultos – EJA). Aqueles que cursaram somente o fundamental I, assim o fizeram ainda em Sergipe. Percebe-se, então, uma diferença bastante relevante entre esses migrantes, pois aqueles que estudaram em São Paulo entraram em contato com a variedade paulista(na) também em um ambiente mais formal, onde se almeja o ensino da norma-padrão. Embora o ensino de Língua Portuguesa tenha avançado no Brasil, com a inclusão do conhecimento científico nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir da década de 1990 (LUCCHESI, 2015), sabe-se que ainda é custosa, por parte das instituições de ensino, a legitimação das diferentes variedades de língua. Em face de tal contexto, é razoável afirmar que a escola teve um papel relevante como propulsora do uso das formas palatalizadas por aqueles que completaram seus estudos em São Paulo e que migraram mais jovens. Em contrapartida, os migrantes que estudaram apenas em Sergipe parecem não ter sofrido a mesma pressão social em direção à mudança em sua fala no que se refere a essa variável linguística.

Em resumo, a partir dos resultados apresentados na tabela 5, é possível dizer que os usos da variável dependente aqui analisada são explicados pela idade com que o migrante mudou de estado e pelo lugar onde ele terminou seus estudos (se na região de origem ou na comunidade anfitriã). A questão de avaliação positiva associada a uma das variantes (o que resultaria em diferenças significativas nos usos entre quem estudou até o fundamental II e quem completou o médio) não parece ter um efeito nos dados analisados, tampouco sexo/gênero.

Considerações finais

A pesquisa apresentada nesse artigo objetivou verificar se os migrantes sergipanos, residentes em São Paulo, apresentavam frequências de uso das formas palatalizadas de /t, d/ diante de [i] maiores que os dos sergipanos que não migraram, a partir dos dados da pesquisa de Souza (2016), que estudou o fenômeno da palatalização na fala de indivíduos com nível superior de escolaridade ou universitários de três cidades distintas (Aracaju, Lagarto e Itabaiana). Os testes de qui-quadrado revelaram que os migrantes têm produzido significativamente taxas bastante superiores das formas palatalizadas do que os falantes que não migraram.

Atestadas tais diferenças, criaram-se modelos de regressão logística com efeitos mistos para averiguar quais as variáveis previsoras linguísticas e sociais que explicavam os padrões de uso dos migrantes. Para as linguísticas, o resultado do modelo indica que a palatalização é favorecida pela consoante surda, pela posição silábica tônica, por fricativas alveolares ou nasais que antecedem /t, d/ e pela vogal-gatilho fonética [i] derivada de /e/.

O resultado do modelo de regressão logística com efeitos mistos, por sua vez, assinala que a idade de migração e a escolaridade do falante são os fatores relevantes para o padrão de variação da pronúncia de /t, d/ na fala dos migrantes sergipanos entrevistados. Os resultados, portanto, divergem da hipótese principal da pesquisa, que partia do pressuposto de que os migrantes da rede aberta palatalizariam mais frequentemente as consoantes em relação aos migrantes da rede fechada por conta do contato maior com paulista(no)s. Ademais, não se constataram diferenças entre as mulheres e os homens. A diferença que se observa entre os migrantes que estudaram até o fundamental I em comparação aos demais, com um desfavorecimento da palatalização na fala dos primeiros, parece ter mais relação com o lugar onde se deu a formação escolar dos indivíduos da amostra do que com uma questão de prestígio, diferentemente do verificado entre sergipanos universitários que não migraram (FREITAG; SANTOS, 2015). Isso posto, convém apontar para uma das limitações do presente estudo: apesar de não ter existido uma preocupação inicial em amostrar pessoas com ensino superior (cf. seção "A constituição do *corpus*"), ficou em aberto a pergunta de como se dá a mudança na fala de migrantes com ensino superior (será que as taxas de palatalização desse grupo são ainda maiores do que daquelas verificadas nas pessoas com menos escolarização?).

O resultado do presente trabalho se junta ao que foi revelado por Chambers (1992) e Oushiro (2020), entre outros estudos sobre a fala de migrantes, sobre a importância da idade de migração do indivíduo como fator explicativo dos seus padrões de variação. Para encaminhamentos futuros, seria oportuno verificar se variáveis linguísticas de outros níveis, como o morfossintático ou o prosódico, também têm seus padrões de variação relacionados à idade de migração do falante ou da estrutura de suas redes sociais, como aqui foi aventado. Ou seja, a depender do nível linguístico da variável, os fatores sociais relevantes permanecem os mesmos ou não?

Agradecimentos

Agradeço à agência de fomento Capes pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa de doutorado. Agradeço a Jesuel Marques Jr., Maria Eugênia Barcellos, Monique Freitas e Wendel Santos pelas generosas sugestões para a edição do texto. Agradeço também aos apontamentos dos(das) pareceristas que muito contribuíram para a melhoria do artigo.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; PAGOTTO, E. G. Consoantes em ataque silábico: palatalização de /t, d/. In: ABAURRE, M. B. M. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 195-236.

BAAYEN, R. H. *Analysing linguistic data: a practical introduction to Statistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

BATTISTI, E.; DORNELLES FILHO, A. A. Análise em tempo real da palatalização de [tʃ] e [dʒ] no Português falado em uma comunidade ítalo-brasileira. *Revista da ABRALIN*, v. 14, n. 1, p. 221-246, ago. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxuvne2c>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BISOL, L.; HORA, D. Palatalização da oclusiva dental e fonologia lexical. *Letras*, n. 5, p. 26-40, jan./jun. 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11447/6921>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011 [1985].

CARDOSO, S. A. M.; MOTA, J. A.; AGUILERA, V. A.; ARAGÃO, M. S. S.; ISQUERDO, A. N.; RAZKY, A.; MARGOTTI, F. W.; ALTENHOFEN, C. V. *Atlas linguístico do Brasil*. Londrina: EdUEL, 2014.

CHAMBERS, J. K. Dialect acquisition. *Language*, v. 68, n. 4, p. 673-705, dez. 1992.

CORRÊA, T. R. A. *A variação na realização de /t/ e /d/ na comunidade de práticas da UFS: mobilidade e integração*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

FREITAG, R. M. K.; SANTOS, O. A. Percepção e atitudes linguísticas em relação às africadas pós-alveolares em Sergipe. In: LOPES, N. S.; ARAÚJO, S. S. F.; FREITAG, R. M. K. (org.). *A fala nordestina: entre a Sociolinguística e a Dialetologia*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 109-122. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxe53dpk>. Acesso em: 26 ago. 2020.

GRIES, S. *Statistics for Linguistics with R*. 2nd edition. Berlin: Gruyter Mouton, 2013.

GUY, G. Introdução à análise quantitativa da variação lingüística. In: ZILLES, A.; GUY, G. *Sociolingüística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 19-46.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LEVSHINA, N. *How to do Linguistics with R*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MARTINS, M. S. *A palatalização de oclusivas dentais em contato dialetal*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MILROY, L. *Language and social networks*. Oxford: Blackwell, 1987 [1980].

MILROY, L.; LLAMAS, C. Social networks. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. (ed.). *The handbook of language and change*. 2. ed. Malden, MA: Blackwell, 2013 [2002]. p. 409-427.

OUSHIRO, L. Contrasting age of arrival and length of residence in dialect contact. *Working Papers in Linguistics*, v. 25, issue 2, jan. 2020. Disponível em: <https://repository.upenn.edu/pwpl/vol25/iss2/10>. Acesso em: 26 ago. 2020.

OUSHIRO, L. Introdução à estatística para linguistas. *Tutorial*. v1.0.1, 2017.

OUSHIRO, L. *A acomodação dialetal e a estabilidade de padrões sociolinguísticos na fala adulta*. Relatório Científico de Pós-Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PAGOTTO, E. G. *Variação é identidade*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SANTANA, A. L. *As vogais médias pretônicas na fala de sergipanos em São Paulo*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SIEGEL, J. *Second dialect acquisition*. New York: Cambridge University Press, 2010.

SOUZA, G. G. A. *Palatalização de oclusivas alveolares em Sergipe*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

R CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing. *R Foundation for Statistical Computing*, Vienna, Austria. 2020. Disponível em: <http://www.R-project.org/>.

TRUDGILL, P. *Dialects in Contact*. Oxford: Blackwell, 1986.

Mecanismos enunciativos: entre a entrevista e a biografia

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.2972>

Lidiany Pereira dos Santos¹

Marília Blundi Onofre²

Resumo: O presente trabalho de pesquisa situa-se na articulação entre a linguística e o ensino-aprendizagem de línguas e fundamenta-se nas reflexões enunciativas, em especial, no quadro da Teoria das Operações Enunciativas (TOE) proposta pelo pesquisador francês Antoine Culioli (1990) que entende que a Linguística tem como objeto de estudo “a atividade de linguagem apreendida através da diversidade das línguas naturais”, isto é, a tarefa do linguista é estudar o funcionamento da linguagem enquanto atividade significativa de representação, ou melhor, enquanto atividade de produção e reconhecimento de formas linguísticas. A análise que propomos pauta-se pela observação de ocorrências linguísticas presentes em textos de alunos do Ensino Fundamental II, que se caracterizam por apresentar mecanismos enunciativos deslocados em relação ao gênero Biografia. Dessa forma, o nosso objetivo é apresentar como é problemático o fato de se priorizarem modelos idealizados no ensino.

Palavras-chave: atividade de linguagem; produção textual; operações enunciativas.

1 Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil; lidianyasantos1@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-2445-1397>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; mariliablundionofre@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7075-310X>

Enunciative mechanisms: between the interview and the biography

Abstract: The present research work is based on the articulation between linguistics and the teaching-learning of languages, and is based on the enunciative reflections, especially in the framework of the Theory of Enunciative Operations (TOE) proposed by the French researcher Antoine Culioli (1990) who understands that Linguistics has as object of study “the activity of language apprehended through the diversity of natural languages”, that is, the linguist’s task is to study the functioning of language as a significant activity of representation, or rather, as a production activity and recognition of linguistic forms. The analysis we propose is based on the observation of linguistic occurrences present in texts of elementary school students, which are characterized by presenting enunciative mechanisms displaced in relation to the genre Biography. Thus our objective is to present how problematic it is to prioritize idealized models in teaching.

Keywords: language activity; text production; enunciative operations.

Introdução

Objetivamos, neste trabalho, apresentar algumas reflexões sobre o ensino da produção textual pautado pela reprodução de gêneros textuais. As nossas considerações apontam como problema o fato de se priorizarem modelos idealizados no ensino, o que significa atribuir ao aluno o papel de mero espectador. Ainda que o ensino não mais se limite à normatividade linguística, reconhecendo as várias formas de uso gramatical e/ou textual, que são abordadas como variações, o que podemos observar é que houve ampliação dos contextos considerados, sem que se alterasse o papel destinado ao aluno.

Não queremos negar as formas discursivas estabilizadas, validadas socialmente. A nossa questão se volta para a relevância de se propor uma metodologia que permita ao aluno compreender as operações linguísticas responsáveis pelos processos de estabilidade e plasticidade linguísticos, constitutivos da atividade de linguagem. Pensamos que o ensino de língua tem como uma das principais tarefas responder às produções dos alunos, seja nos exercícios de escrita ou de interpretação textual, que devem ser referenciais para o trabalho a ser aplicado com vistas ao desenvolvimento linguístico-cognitivo dos aprendizes.

Pautamo-nos em produções textuais dos alunos realizadas na produção-interpretação dos gêneros Biografia e Entrevista, buscando explorar o processo gerador de tais modelos, de modo que o aluno perceba as possíveis modulações entre as marcas enunciativas responsáveis por estabilizar – desestabilizar os gêneros em causa.

A Linguagem no viés enunciativo

A linguagem concebida por princípios enunciativos passou a ser vista como meio de interação entre enunciadorees envolvidos em uma dada situação enunciativa. O sujeito, neste contexto, tornou-se ator e construtor social, e como tal atribui e elabora sentido, assumindo, assim, uma postura ativa. Tal perspectiva influenciou o modo de abordar a leitura e a escrita no ensino, observadas, então, a partir do processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto, envolvendo conhecimentos de mundo, de língua, por parte dos enunciadorees para que haja compreensão. A escrita, por sua vez, foi alçada à condição de produção de texto e ambas, leitura e escrita, trabalham articuladas em uma perspectiva de junção de fatores.

Mas, mesmo por se tratar de uma concepção interacionista da linguagem, em que o Sujeito passa a “ter vez”, temos diversidades de entendimentos no viés da Enunciação. Destacamos aqui, em especial, as reflexões de Bakhtin e Culioli. Vejamos, a seguir, a explicação enunciativa desses teóricos quanto ao papel do Sujeito no que diz respeito à linguagem.

Concepção de linguagem na perspectiva dialógica de Bakhtin

A enunciação para o autor é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. A palavra é um signo social realizado na enunciação concreta e este é determinado pelas relações sociais. Assim, citamos Bakhtin (2010 [1929], p. 127):

[...] a verdadeira substância da Língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Conforme Rodrigues (2005), para Bakhtin (2010 [1929]), a interação verbal social constitui a realidade fundamental da língua e seu modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta (concernente à vida cotidiana) e, por sua vez, vincula-se à situação social imediata e ampla. Dessa forma, a língua é entendida em sua integridade concreta e viva e não enquanto sistema desarticulado de uso. Nesse sentido, a língua é a própria enunciação e não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos.

Assim, Bakhtin (2010 [1929]) considera o **enunciado** como integrante das relações dialógicas, ou seja, vê o enunciado como unidade da comunicação discursiva. Como explica Rodrigues (2005, p. 157): a concepção de enunciado de Bakhtin não pode ser a de

frase enunciada, que se constituiria em partes textuais enunciadas, “mas de uma unidade mais complexa que ‘transcende’ os limites do próprio texto, quando este é abordado apenas do ponto de vista da língua e da sua organização textual.”.

Dessa forma, a palavra **enunciado** para Bakhtin não corresponde à da Linguística Textual e nem à da Semântica Argumentativa, pois para a primeira, **enunciado** está ligado à definição de texto que é a sequência coerente de enunciados; para a segunda, **enunciado** está ligado ao conceito de frase que é vista como uma entidade linguística abstrata, do domínio da gramática e, por consequência, o **enunciado** é visto como uma ocorrência particular, ou seja, a realização *hic et nunc* de uma frase.

Nessa perspectiva bakhtiniana, dois aspectos determinam um texto como enunciado: o projeto discursivo e a realização do projeto discursivo. Conforme Rodrigues (2005, p. 158, grifo nosso):

[...] o seu projeto discursivo [o autor e o seu querer dizer] e a realização desse projeto [a produção do enunciado vinculada às condições/coerções da situação de interação e a sua relação com os outros enunciados; o dado da situação social de interação, da língua, do gênero, etc.], sendo que a inter-relação dinâmica entre esses aspectos determina o caráter do texto. **O texto visto como enunciado tem uma função ideológica particular, autor e destinatário, mantém relações dialógicas com outros textos (textos enunciados) etc., isto é, tem as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal.**

Assim, na visão bakhtiniana, o texto é visto como um enunciado que está vinculado a uma função social, ideológica com outros textos, pois, diferentemente de Culioli que se preocupa em analisar o enunciado e formalizá-lo para explicar melhor o funcionamento da língua; Bakhtin, digamos assim, centralizou o enunciado no viés de classe social, isto é, no caráter ideológico da língua. Dessa forma, a concepção de linguagem para Bakhtin é a interação humana em que os sujeitos situados historicamente se constituem e dialogam um com o outro, por meio da relação constitutiva com a situação social e por meio da relação constitutiva com a ideologia.

A concepção bakhtiniana de linguagem nos documentos oficiais de ensino

No que diz respeito à Língua Portuguesa como disciplina, citamos dois documentos oficiais, em nível nacional, que instituem as “normas” para o ensino de língua nas escolas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017. Ambos os documentos se estruturam a partir de vertentes teórico-epistemológicas dialógicas, entre as quais destacam-se os pressupostos de Bakhtin quanto à concepção de linguagem.

O PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) aborda a concepção de linguagem como instrumento de mediação simbólica que institui relações sociais:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo interacional que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem, tanto numa conversa informal entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (PCN, 1998, p. 20).

Então, a partir de uma concepção de linguagem como objeto social, os PCN entendem que a interação por meio da linguagem implica a realização de uma atividade discursiva, o que norteia o gênero no qual o discurso se realiza, estando, portanto, implicadas a escolha dos procedimentos de estruturação e a seleção dos recursos linguísticos. Ou seja:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem por meio da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto é só um texto quando compreendido como unidade significativa global. (PCN, 1998, p. 20).

Os PCN (1998) abordam que a unidade básica de ensino é o texto e não palavras, sintagmas e frases descontextualizadas. Explicam ainda que:

Os textos se organizam dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. [...] é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos. (PCN, 1998, p. 23-24).

Na visão mais recente da BNCC (2017, p. 65):

[...] tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Percebemos que a BNCC menciona as “perspectivas enunciativo-discursivas” dando ênfase à Teoria Dialógica de Bakhtin e à Teoria da Linguística Textual.

Então, observando aspectos mais pontuais no que diz respeito à produção de textos escritos³, podemos verificar que os PCN e a BNCC elencam várias condições, entre as quais apontamos algumas: finalidade e especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais (repetição, retomadas, anáforas, conectivos), conforme o gênero e o propósito do texto. Ou seja, o aluno deve saber utilizar os recursos linguísticos e discursivos conforme o gênero solicitado.

O ensino do gênero biografia no livro didático

O gênero Biografia, geralmente, é abordado nos Livros Didáticos através da explicação da palavra **Biografia** em comparação à palavra **Autobiografia**, pois a diferença está situada nos prefixos “bio” (significa vida) e “auto” (significa falar de si, voltar pra si), ou seja, o primeiro é escrever sobre a vida de alguém e o segundo é escrever sobre si próprio.

Então, os Livros Didáticos trazem um texto biográfico e/ou um autobiográfico e pedem para o aluno analisar os dois e depois responder a uma série de perguntas que se refere às semelhanças e/ou diferenças entre os dois gêneros, em seguida, trazem um quadro explicativo com os principais elementos que caracterizam esses textos, como: finalidade, tempos e modos verbais, principais pronomes utilizados, expressões que indicam tempo e lugar, entre outros veiculados por determinados traços linguísticos que devem ser seguidos pelo aluno para produzir um dado modelo de texto, ou um dado gênero discursivo.

Esses traços ou “formas estruturais” podemos dizer, caracterizam-se como tais, em decorrência da influência da Linguística Textual (critérios de textualidade) e dos estudos bakhtinianos. Os PCN fazem referência ao conteúdo, estilo e construção composicional, e ainda ao caráter sócio-histórico e cultural dos gêneros, tal como defendidos por Miller

3 Queremos deixar claro que o objetivo da nossa pesquisa se volta para a produção de textos escritos e não para os textos orais.

(1994) e Bazerman, Dionísio e Hoffnagel (2005)⁴. Essas questões passaram a figurar nos livros didáticos nos últimos 10 (dez) anos. Trata-se, pois, de posicionamentos que se encontram mais na vertente dos chamados “gêneros discursivos” em vez de “gêneros textuais”.

Diante do que apresentamos, questionamos se o trabalho desenvolvido a partir de modelos linguísticos estabilizados é suficiente para responder às inadequações textuais apresentadas pelos aprendizes, uma vez que, ao expor o aluno a modelos discursivos, enfatizando as marcas que os caracterizam, temos um certo engessamento quanto à produção textual à medida que se trabalha em uma via de mão única. O aluno é exposto a um modelo, porém pouco se dá como retorno a sua produção.

Há a ausência de um trabalho com os mecanismos enunciativos e discursivos que se constroem por meio das relações léxico-gramaticais para configurarem os sentidos. Na visão da TOE, linguisticamente, não se tem uma estabilidade entre uma forma e uma função, e sim, o constante embate entre a estabilidade e a instabilidade linguística. E é nesse viés enunciativo entre a estabilidade e a instabilidade que pautamos as nossas discussões. Vejamos.

Concepção de Linguagem na perspectiva enunciativa de Culioli

Para Culioli (1990), a enunciação não está vinculada diretamente ao sujeito que se enuncia, ela não é um ato, e sim, um processo de construção, ajustamento de formas em que o enunciado é o resultado desse processo. Em consonância com essa linha de pensamento, Culioli (1990) assume uma Abordagem Construtivista da Linguagem, ao defender que a linguagem é apreendida através das línguas naturais. “Linguagem é atividade representacional significativa, somente acessível através de sequências de textos, através de padrões de marcadores que são eles mesmos traços de operações.” (CULIOLI, 1990, p. 179, tradução nossa⁵).

Para a TOE, o que interessa é o material verbal, isto é, o sentido só existe desde que seja construído pela linguagem, por meio das unidades lexicais, as quais são marcas

4 Conforme Rojo (2005), os gêneros se diferem em 02 (duas) vertentes metateoricamente diferentes: 1ª) Teoria dos Gêneros do Discurso que se centrava nos estudos das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos e cultural, dentre os teóricos, destacam-se John M. Swales (1990), Carolyn Miller (1994) e Charles Bazerman (2005); 2ª) Teoria dos Gêneros de textos que se delimitou na descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero, dentre os estudiosos, temos J.-P. Bronckart (1997) e Jean Michel Adam (1992).

5 No original: “Language is a significant representational activity, only accessible through sequences of texts, through patterns of markers that are themselves traces of operations”.

de operações nos enunciados. As formas e os textos são construtores de significação, ou seja, a análise dos fenômenos linguísticos não se reduz diretamente a um raciocínio acerca do mundo ou dos processos cognitivos, porque o sentido é construído por meio de unidades que integram o todo formando o enunciado.

Culioli (1999) estuda o conjunto Língua/Linguagem e defende que os sistemas variam de língua para língua e os discursos de locutor para locutor, pois não toma como objeto de análise uma língua como sistema estruturado, e sim, os enunciados em uma língua, isto é, o enunciado em sua materialidade formal. Dessa maneira, ele busca analisar os valores interpretativos que esses enunciados constroem, procura entender o porquê de o enunciado ter a forma que tem. Segundo ele:

[...] o objetivo não é construir uma gramática universal, mas reconstruir, por um processo teórico e formal, as noções primitivas, operações elementares, regras e esquemas que generalizam categorias gramaticais e padrões específicos de cada língua. Em resumo, o objetivo é encontrar variantes que fundem e regulem a atividade de linguagem, em toda sua riqueza e complexidade. (CULIOLI, 1990, p. 179, tradução nossa⁶⁶).

Dessa maneira, como explica Onofre (2003), as abordagens clássicas separam léxico e sintaxe, ou seja, palavras nocionais e palavras gramaticais e a TOE não faz essa separação, por justamente apresentar que o objeto da Linguística é a atividade de linguagem e, que por isso, há uma relação léxico-gramatical:

Separam-se léxico e sintaxe, como se o primeiro fosse responsável pelo conteúdo, enquanto a segunda pela forma. É essa concepção que leva à conceituação de “palavras nocionais”, como aquelas que têm significação e que diferem de “palavras gramaticais”, como aquelas vazias de significação, cuja função é sintática, e que diferem, ainda, de “palavras dêiticas”, que se constituem em referência à pessoa, ao espaço e ao tempo do discurso. (ONOFRE, 2003, p. 64).

Dessa forma, a TOE não separa léxico e sintaxe, ela defende o estudo das unidades léxico-gramaticais nos enunciados para o processo de constituição de significação porque há uma relação intrínseca entre forma e significação, ou seja, entre Língua e Linguagem, por isso a TOE entende que a Linguagem é uma atividade, ou melhor, um processo que se caracteriza por ser ao mesmo tempo estável e instável. Estável porque há a regularidade das formas linguísticas e instável porque há também as variações quanto aos usos dessas formas linguísticas.

6 No original: “The goal is not to construct a universal grammar, but to re-construct, by theoretical and formal process, the primitive notions, elementary operations, rules and schemata which generate grammatical categories and patterns specific to each language. In short, the goal is to find the invariants which found and regulate language activity, in all its richness and complexity”.

Assumimos o nosso estudo dentre os quadros linguísticos identificados na academia como enunciativos ou dialógicos. No entanto, o programa em que nos apoiamos contrapõe-se não só aos modelos prescritivistas e descritivistas, que se voltam predominantemente para o estudo da língua como gramática, como também aos modelos interacionais que abordam o texto a partir de estruturas ou gêneros preestabelecidos.

Sujeito e tempo em Culioli

No modelo da teoria proposta por Culioli (1990), tanto o Sujeito como o Tempo são vistos como parâmetros abstratos definidores de uma situação de enunciação também abstrata. Culioli (1990) não se resume a uma teoria de sujeitos enunciadores, pois ele se ocupa das operações abstratas subjacentes à constituição do enunciado e não ao ato de enunciar em si. Como explica Sousa (2007, p. 25):

[...] Este não é considerado como resultado de um acto individual de linguagem produzido num aqui e agora por um enunciador, mas é entendido como o resultado de um encadeamento de operações que podem ser analisadas no quadro de um sistema de representação formalizável.

Culioli (1990) entende a enunciação como a alteridade entre enunciador e coenunciador situados num Sistema de Referência (Sit) em que se operam com os termos linguísticos, realizando a atividade de linguagem que, por sua vez, envolve a atividade de representação mental, a atividade de processos referenciais e a atividade de regulação. A Atividade de representação⁷⁷ é a que, segundo Culioli, permite construir um sistema de representação que traga sobre esse sistema de representação o que é uma língua, ou seja, nessa atividade nós (como usuários da língua) ativamos sequências de operações que se desenvolvem em 3 níveis para a construção de um sistema referencial intersubjetivo.

No nível 1, que é o nível da representação, em que a representação remete à representação mental, trata-se, para Culioli, da cognição no seu sentido mais amplo, isto é, "é neste nível de representações que organizamos as experiências [...] que nós construímos a partir das relações de mundo aos objetos da nossa comunidade cultural do interdiscurso naquele que estamos imersos" (CULIOLI, 1990, p. 21, tradução nossa⁸⁸). Para Culioli, o linguista só

7 Para a TOE, a linguagem é concebida como uma atividade de representação (representações mais individualizadas, ligadas ao sujeito que fala ou escreve e à sua história de certo modo já socializada), de referência à medida que tal atividade resulta de operações da ordem mental (psicológica), linguística (sociológica) e dialógica (psicossociológica) e regulação (é o ajustamento entre o enunciador e o coenunciador na atividade linguagística)

8 No original: "[...] à ce niveau de représentations qui organisent des expériences que nous construisons à partir de nos relations au monde, aux objets, à autrui, de notre appartenance à une culture, de l'interdiscours dans lequel nous baignons".

tem acesso a esse nível 1 por meio dos textos que são, somente, uma parte dos traços dessa atividade cognitiva, ou melhor, dessa atividade de representação da língua.

O nível 2 corresponde às representações chamadas de linguísticas que trazem consigo os traços da representação do nível 1, sendo a única forma de termos acesso ao nível das representações mentais e o nível 3 é um sistema de representação necessariamente metalinguístico. Esse nível também mantém relação com o nível 2, pois é deste que o linguista faz uso com a intenção de construir ferramentas metalinguísticas para, assim, representar os fenômenos textuais.

É por meio desses níveis que Culioli (1990) justifica o seu objetivo como linguista, ao examinar se em nossa atividade de linguagem, tal como ela aparece ao nível de representação mental através dos traços que são os textos, há regularidades que podem ser calculadas, ou melhor, possam ser formalizadas. Dessa forma, na TOE enunciar é construir determinação, ou seja, para que haja enunciado, deve existir uma relação predicativa localizada em relação a um sistema referencial (Sit) que será validada ou não validada pelo enunciador, configurado por S (construção de um sujeito origem e de uma relação intersubjetiva) e por T (localizador espaço-temporal): **< Sit 2 (S2, T2) e Sit 1 (S1, T1) e Sit 0 (S0, T0)⁹ > .**

Quanto ao Tempo, como explica Culioli (1999), estamos longe do tempo da Física ou mesmo das representações da temporalidade, tais como encontramos nos mitos, nas cosmogonias ou religiões. Para ele, o objetivo vai ser construir a temporalidade linguística, ou seja, procurar como representar por um discurso metalinguístico os fenômenos aos quais se atribui essa propriedade de temporalidade e somente neste momento que nós poderemos tomar conta da diversidade das línguas e da universalidade da linguagem.

Para ele, a tradicional separação entre léxico e gramática interfere no entendimento da Categoria¹⁰ Gramatical Tempo, pois podemos não ter distinção de tempo no sistema

9 Para a TOE, Sit 0 é o Sit origem (ou seja, Eu-aqui-agora origem) que diz (>) Sit 1 que diz (>) Sit 2, etc., isto é, há uma sequência encadeada na relação predicativa instanciada num enunciado, a qual é configurada nestes Sits.

10 Assumimos aqui o uso deste termo, pois Culioli trabalha com representação nocional, ou seja, para ele não existe categoria gramatical sem componente lexical. Assim, Categoria “é o produto de uma correspondência de representações de nível 1, de um lado, e de marcadores de nível 2, de outro (esses marcadores são dispostos em rede, próprios a uma língua dada: ter-se-á, então, um jogo específico de marcadores, ao qual se associa uma rede de valores)” (CULIOLI, 1999, p. 164, tradução nossa). No original: “Une catégorie est le produit d’une mise en correspondance de représentations de niveau I, d’un côté, et de marqueurs de niveau II, de l’autre (ces marqueurs sont disposés en réseaux, propres à une langue donnée: on aura donc un jeu spécifique de marqueurs, auquel on associe un réseau de valeurs)”.

verbal, mas ter uma oposição do tipo antes/agora/depois, ou ontem/agora/amanhã que terá um papel complementar cada vez que for necessário marcar a distinção. Culioli (1999) explica que nossa experiência mais cotidiana nos mostra que essa separação gramática-léxico não se sustenta. Sousa (2007, p. 40) complementa:

Assim, uma categoria como o tempo, por exemplo, resulta da correspondência entre um conjunto de marcadores e uma representação a que chamamos noção gramatical. Obtém-se, assim, uma dupla relação não simétrica entre as noções e os marcadores, o que evidencia uma distanciação desta abordagem em relação à tradicional concepção de categoria, entendida no sentido de uma etiquetagem rígida.

Dessa forma, para Culioli (1999), a temporalidade vai ser fundada sobre a classe ordenada de instantes, sobre a construção de localizadores e sobre a construção de intervalos localizados sobre a classe de instantes. Para Sousa (2007, p. 41):

Ao preferir a designação **classe de instantes**, Culioli coloca em destaque algumas questões fundamentais no domínio da temporalidade linguística. Em primeiro lugar, estabelece uma distinção entre tempo linguístico e tempo cronológico, pois não há nada que nos autorize a afirmar que os instantes que localizam as situações estejam ordenados num eixo temporal (habitualmente representado em física por um vetor orientado). Em segundo lugar, focaliza a indissociabilidade de tempo e aspecto.

Culioli (1999) explica que o trabalho do linguista consiste em mostrar que os sistemas específicos de tempos verbais somente são casos possíveis de representações (no sentido de traços) que não invalidam a invariância de nossa representação cognitiva da temporalidade. A Temporalidade em termos de categoria pura não existe, pois trata-se de um sistema complexo de representação em que se misturam tempo, aspecto, modalidade e determinação (esta última refere-se às operações pelas quais nós construímos “ocorrências” de representações nocionais que situamos no espaço topológico de referência intersubjetiva). Culioli (1999) não separa tempo de aspecto, pois a classe de instantes é definida na ordem aspectual e temporal.

Análises

Na nossa pesquisa, observamos a produção textual de alunos de 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede pública, da capital Teresina, no estado do Piauí. Solicitou-se a produção a partir do estudo dos gêneros Entrevista e Biografia do livro didático *Jornadas. Port. Língua Portuguesa*, da Editora Saraiva. A coleta dos textos foi realizada com base nas diretrizes propostas pelo livro, o qual estabelecia que, antes de

se produzir uma Biografia, é necessário fazer uma pesquisa para coletar dados e/ou informações sobre a pessoa a ser biografada, ou ainda, uma entrevista com uma pessoa da família¹¹.

1. Diana, ela nasceu em 12/10/1980 em Teresina (PI), filha de Francisco das Chagas e de Maria Mercedes Moreira Silva. Estudou o ensino fundamental na escola Antônio Ferraz até o 3º ano e ela desistiu no 5º ano porque ela teve que trabalhar.

Ela disse que gostava de brincar, quando era criança o sonho dela era se formar na faculdade para dar dinheiro aos pais [...]

Ela trabalha para **que eu e meus irmãos** não tenham a mesma vida que ela teve [...] O sonho dela é ver **eu e meus irmãos** formados na faculdade.

2. Eliane nasceu na mansão Maranhão no estado do Maranhão, no dia 03/05/1994, filha de Maria Antônia Frazão e de José Manoel Machado Fernandes. Estudou no São Sebastião no ensino fundamental maior 6º ao 9º ano e no Antônio Ferraz no ensino fundamental menor (1º ao 5º ano) na cidade de Teresina (PI).

[...]

Ela sonhava em trabalhar e estudar só conseguiu realizar o estudo dela mais, não conseguiu trabalhar. Gosta de ouvir música por que **eu gosto de cantar. O meu sonho** é trabalhar para ter **minha casa** mais ainda não **realizei, eu sou feliz com minha família por que eles são tudo que eu tenho ela deseja um mundo melhor e ser feliz com minha família.**

Os exemplos **01** e **02** trazem uma situação anterior de enunciação que foi a Entrevista e a resposta dos entrevistados, a qual chamamos de [Sit 1]; na sequência, temos a situação posterior de enunciação que foi a produção da Biografia, a qual denominamos de [Sit 2]; porém, aqui temos duas particularidades, porque no exemplo 01, o sujeito enunciador se insere no texto e já no exemplo 02, o sujeito enunciador ora traz o “Eu” e ora traz o “Ela”, sendo que se trata da mesma pessoa, ou seja, em ambos os textos, observamos que houve o deslocamento de pessoa-espaço-tempo. Vejamos:

Exemplo 01:

[Sit 1]: < Eu gosto de brincar..., Eu trabalho..., O meu sonho é ver meus filhos... > – resposta da entrevistada.

[Sit 2]: < Ela disse que gostava... , Ela trabalha para **[que eu e meus irmãos]**, O sonho dela é ver **[eu e meus irmãos]** >

Temos assim: S1 [EU], S2 [ELA] e S3 [Eu e meus irmãos – NÓS]

11 Submetemos a nossa pesquisa ao Comitê de Ética da UFSCar em maio de 2018 e o número do Parecer é 2.679.436. Os nomes das pessoas são fictícios.

No trecho acima, observamos que o aluno se insere na construção do texto, pois ele inicia com “Ela” e de repente inclui “eu e meus irmãos”, ou seja, o “Nós”. Observamos que através da inserção desse “nós” temos a modalidade apreciativa, em que o S3 (aqui representado pelo “eu e meus irmãos”) expõe o desejo de S2: < não ter a mesma vida que ela teve > e < ver os filhos formados na faculdade >.

Logo, temos o deslocamento de Ela > Nós

Exemplo 02

[Sit 1]: < Eu sonho em trabalhar e estudar..., Eu gosto de ouvir música por que gosto de cantar..., O meu sonho é trabalhar..., eu sou feliz com minha família... > – resposta da entrevistada

[Sit 2]: < Ela sonhava em trabalhar e estudar... , Ela deseja um mundo melhor e ser feliz **[com minha família]** >

No trecho acima, observamos que o aluno insere um Sit no outro Sit e por isso causa a confusão no campo enunciativo, que, por conseguinte, ocasiona também a confusão na construção de sentido do texto biográfico, pois ora ele traz o “Ela” e ora traz o “Eu”. Além disso, há, ainda, a relação enunciativa entre “família” e “eles”, em que fica nítida a operação linguística cognitiva que o aluno realiza para representar “família”, ou seja, ao enunciar “eles”, o aluno quis representar o pai, a mãe, o irmão, o tio, etc. – “eles” os membros que compõem a família dela.

3. Maria das Graças ou Xuxa como é chamada, nasceu em Santa Rosa, no interior do Rio Grande do Sul. No entanto, seu pai era militar, sua família mudava de cidade com bastante frequência. Maria das Graças tem outros quatro irmãos e foi um deles “Bladimir” **quem inventou, em 1998 a loira adicionou ao seu registro civil.**

[...]

Hoje a Xuxa mora em São Paulo, trabalha na Emissora Record, fez o “Programa Dancing Brasil”, sua filha Sasha Meneghel mora nos Estados Unidos (EUA). **Alguns meses atrás quando a “Rainha dos Baixinhos” vinha para a inauguração da “Casa X” quando estava no seu avião falando com a Sasha “sua filha” o seu avião foi atingido por um raio mas ela passa bem.**

Exemplo 03

Situando o tempo:

“Alguns meses atrás quando a Rainha dos Baixinhos vinha para a inauguração da Casa X (T₁) / quando estava no seu avião (T₂) / falando com Sasha sua filha (T₃) / o seu avião foi atingido por um raio (T₄) / mas ela passa bem (T₅)”.

No trecho acima, temos T_1 localizando T_2 que por sua vez localiza T_3 e este localiza T_4 e T_4 localiza T_5 ; porém, entre T_4 e T_5 há uma ruptura temporal. Dessa forma, reconhecemos duas informações, ou melhor, dois sistemas temporais representados:

Sit₁: S₁ (Xuxa), T₁ (hoje), E₁ (São Paulo) < Xuxa ser X (morar/ trabalhar/ apresentar/ ter filha) >
Sit₂: S₂ (Xuxa), T₂ (vir), E₂ (a algum lugar) < Xuxa vir para Y (vir inaugurar a Casa X [onde?]) >

Podemos perceber que há um T_1 (hoje) determinado e um T_2 (não hoje) indeterminado. No Sit₂ exige-se uma determinação do espaço para que fique clara a informação apresentada pelo aluno. O que acontece é que o aluno ao produzir a Biografia da Xuxa insere uma informação da notícia veiculada pela mídia em dezembro de 2016:

“Xuxa ao vir para Teresina no dia 05/12/2016, teve o seu avião atingido por um raio e por isso precisou fazer um pouso de emergência em Brasília e dessa forma a ida a Teresina foi adiada.”

Dessa forma, o aluno introduz uma informação, porém, não prepara “a cena enunciativa” para situar a nova referência e por isso há esse hiato entre o que estava sendo predicado e o que passa a ser predicado. Assim, o aluno teria que ter feito essa passagem:

Sit₁: < Xuxa ao vir a Teresina teve o seu avião atingido por um raio > **Sit₂** < Xuxa precisou fazer um pouso de emergência em Brasília e < eu acho/penso/julgo > [que nada grave aconteceu e por isso] **Sit₃** < Xuxa está/passa/encontra-se bem >

Diante dos exemplos analisados, queremos deixar claro que o nosso objetivo não é dizer se texto A ou B está certo ou errado conforme o modelo proposto pelo Livro Didático; mas, mostrar, segundo o construto teórico da TOE, que a atividade de linguagem envolve enunciados e esses enunciados encadeados configuram os textos e nos textos temos as pistas/marcas das operações enunciativas que os sujeitos realizam para construir sentido e foi isso que tentamos apresentar.

Defendemos que esses deslocamentos ocorreram em virtude da ausência, tanto nos documentos oficiais, como nos materiais didáticos, da sugestão de um trabalho que explore os mecanismos enunciativos e discursivos que subsidiem a compreensão do aluno para as relações léxico-gramaticais que se entrelaçam para a construção de sentido na produção e/ou interpretação textual e, que, por conseguinte, promova o desenvolvimento da competência discursiva do discente.

Dessa forma, o texto do aluno exemplifica bem o ensino instrumental da produção textual; pois, percebemos que na prática, ainda que o ensino de redação leve o aluno a reproduzir uma dada estrutura/modelo para a obtenção de um determinado gênero (no caso, a Biografia), questões de deslocamentos como as que apresentamos aqui,

às quais o ensino precisa responder, não encontram lugar nesta abordagem. A nossa perspectiva vai de encontro a essa proposta já consolidada nas escolas, tendo em vista que, apoiando-nos na TOE, defendemos que o ensino-aprendizagem de produção textual deva explorar a atividade de linguagem do educando, levando-o a refinar os processos linguísticos.

Considerações finais

O primeiro ponto que questionamos foi o modelo de reprodução textual a ser seguido pelos alunos em conformidade com as características dos respectivos gêneros em pauta. O segundo ponto, em consonância com o primeiro, tem a ver com as produções textuais desenvolvidas pelos alunos em resposta ao exercício proposto. E questionamos: segundo quais perspectivas esses rompimentos ou deslocamentos consistiriam em erros?

No caso do ensino de produção de textos, a proposta analítica aqui apresentada defende que, para além do ensino de coordenadas enunciativas definidas *a priori* para a elaboração dos gêneros textuais, posicionamento normalmente adotado nas aulas de redação, é mais produtivo e eficaz uma prática que leve o aluno a refletir sobre a atividade de linguagem, ou seja, sobre o trabalho operativo cognitivo que o sujeito-enunciador realiza no processo de tessitura dos seus textos. Esse tipo de reflexão revela que aquilo que se projeta como caracterização típica para a produção dos gêneros, aqui em específico, abordamos o valor de localização temporal típico das Biografias, não é decorrente do emprego específico de uma ou outra marca linguística empregada pelo sujeito-enunciador; mas sim, pela operação complexa de representação, referência e regulação entre as marcas linguísticas ativadas pelo produtor do texto para a construção de sentido pretendido.

Por vezes, a caracterização estabelecida a princípio do que pode ou não aparecer nos gêneros em nada contribui para o refinamento da capacidade comunicativa dos sujeitos porque não permite que ele reflita sobre o seu próprio pensar. Dessa forma, acreditamos que a perspectiva enunciativa da TOE responde à produção dos alunos, seja nos exercícios de escrita ou de interpretação textual, que devem ser referenciais para o trabalho a ser aplicado no ensino com vistas ao desenvolvimento linguístico-cognitivo dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: MEC/SEF, 2017.

CULIOLI, A. *Notes du Seminaire de D.E.A.* Université de Paris 7. Departament de recherches linguistiques. Paris: Poitiers, 1985.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Opérations et représentations. Tome 1. Paris: Ophrys, 1990.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Formalisation et opération de repérage. Tome 2. Paris: Ophrys, 1999.

MILLER, C. R. Genre as Social Action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (org.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994.

ONOFRE, M. B. *Operações de Linguagem e Implicações Enunciativas da marca "se"*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2003.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOUSA, O. da C. e. *Tempos e Aspecto: o Imperfeito num corpus de aquisição*. Lisboa: Edições Colibri – Instituto Politécnico de Lisboa, 2007.

O *booktrailer* como estratégia de divulgação: o caso da obra de Hilda Hilst

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.3062>

Matheus Nogueira Schwartzmann¹
Gustavo Henrique Rodrigues de Castro²

Resumo

Partindo do ponto de vista dos níveis de pertinência da análise semiótica (J. Fontanille), em diálogo com a noção de paratexto (G. Genette), esse artigo analisa como a prática de pré-venda de livro pode determinar a circulação de uma obra. Para isso, examinamos o *booktrailer* homônimo da obra *Da poesia*, da escritora brasileira Hilda Hilst [1930-2004], publicado no canal de Cia. das Letras no YouTube. Ao tomar o *booktrailer* como uma estratégia, e após discorrer sobre as especificidades do seu suporte formal, concluímos que a prática de pré-venda engloba a plataforma YT lhe conferindo uma função modal no interior da cena predicativa: firmar um contrato de compra e de leitura com o destinatário, por meio da oferta de valores literários e comerciais. Sob esse ponto de vista, o problema do “valor” (obra popular, canônica etc.) encontra sua pertinência para além do texto literário, nas interfaces que ele estabelece com outros sistemas socioculturais (o universo editorial, o universo acadêmico etc.) que determinam as modalidades de circulação e o estatuto da obra junto à cultura.

Palavras-chave: Hilst; Hilda; paratexto; práticas semióticas; semiótica francesa.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, São Paulo, Brasil; matheus.schwartzmann@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-2887-3570>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, Brasil; g.castro@unesp.br; <http://orcid.org/0000-0003-4486-9579>

The book trailer as a semiotic practice: strategies for disseminating Hilda Hilst's work

Abstract

Starting from the point of view of the levels of the relevance of semiotic analysis (J. Fontanille), in dialogue with the concept of paratext (G. Genette), this paper analyzes how the book pre-sale practice can determine the circulation of a work. To do so, the homonymous book trailer of the work *Da poesia* by Brazilian author Hilda Hilst [1930-2004], published on Cia. das Letras's YouTube channel was examined. By considering the book trailer as a strategy and after discussing the specifics of its formal support, the conclusion was that the practice of pre-sale encompasses the YT platform. Such practice gives it a modal function: signing a purchase and reading contract with the addressee, by offering them literary and commercial values. Therefore, the matter of "value" (canonical, popular work, etc.) finds its relevance beyond the literary text in the interfaces established with other sociocultural systems such as the market. They determine the modalities of circulation and the status of the work within the culture.

Keywords: Hilst, Hilda; Paratext; Semiotic practices; French Semiotics.

Considerações iniciais

Hilda Hilst [1930-2004] foi uma autora bem avaliada pela crítica especializada desde sua aparição no cenário literário brasileiro nos anos de 1950. No entanto, as grandes editoras nacionais demoraram algum tempo para se interessar por sua literatura. Hilst foi publicada por editoras pouco conhecidas por quase quarenta anos, de modo que a gestão de sua obra – impressa em pequenas tiragens e com distribuição limitada (DINIZ, 2013), dificultou o acesso aos seus livros. Esse modelo de publicação acabou por consolidar Hilst como a escritora de uma obra premiada e aclamada pela crítica, mas que permaneceu "ignorada" pelas "grandes editoras" e pelo leitor não especializado até muito recentemente.

O mesmo não pode ser dito do seu estilo de vida, que sempre recebeu atenção de um público específico, interessado pela vida privada de escritores e artistas da alta sociedade brasileira. Suas "conversas com mortos", seu "estilo de vida ermitão" e sua "liberdade sexual" lhe conferiram certa popularidade e presença na mídia da época, que sua obra só alcançaria anos mais tarde, precisamente a partir da década de 2000. Foi quando Hilst passou a ser publicada por editoras nacionais de grande envergadura: de 2001 a 2016 por Globo Livros e a partir de 2017, por Companhia das Letras. Nesse mesmo período, a obra de Hilst foi traduzida para quatro idiomas (inglês, francês, espanhol e catalão), tendo inclusive sido homenageada pela "Feira Literária de Paraty-Flip" na edição de 2018, além de ter emplacado algumas listas de mais vendidos no mesmo ano.

O problema da (má) circulação da obra de Hilst, que atualmente parece estar se resolvendo, já foi tema de alguns estudos, como o de Ana Cláudia Felix Gualberto (2015) e o de Fernanda Shcolnik (2014). Partindo de categorias como cânone, autoria e gênero, Gualberto (2015, p. 82) conclui que “a prosa auto-consciente [*sic*]” de Hilst fez “com que seu texto diferisse do exigido pelo mercado editorial em sua época”. Já para Shcolnik (2014, p. 466), teria sido o “trânsito ambíguo [...] entre as esferas da consagração e da maldição, em que pareceu situar-se predominantemente na segunda” o que levou Hilst à “rejeição” das editoras e dos leitores.

Já segundo Vilma Arêas e Berta Waldman (1989), em artigo muito anterior a esses trabalhos, Hilst teria ficado conhecida como “a senhora que apareceu no *Fantástico* [...] dizendo que gravava vozes de mortos”. Uma “Hilda provocadora, desbocada, obscena, meio louca, eremita, arredia, indomesticável [...]”. Para as autoras, “Essa imagem [...] acabou por dificultar o acesso à obra, revestindo-a com um misto de impenetrabilidade e fama (ARÊAS; WALDMAN *apud* HILST, 2017a, p. 533).

Em certa medida, esses estudos compartilham esta mesma hipótese: teria sido a “personalidade” de Hilda Hilst, o seu estilo “pessoal” e/ou literário “polêmico”, o que teria levado sua obra a esse quadro de invisibilidade. Uma hipótese semelhante foi retomada em *Da poesia* (HILST, 2017), obra de poemas completos publicada por Companhia das Letras, cujo *booktrailer* homônimo analisaremos aqui. Segundo o “Posfácio” desse volume, “o descompasso entre *ser vista* e *ser lida* foi uma constante no trabalho de Hilst. A publicação desta *Da poesia* se inscreve no rol de iniciativas que buscam acertar esse compasso” (HERINGER *apud* HILST, 2017, p. 532).

Em estudo anterior (CASTRO, 2021), buscamos demonstrar que essa estratégia de “acertar o compasso entre ser vista e ser lida” não ocorre, exatamente, como é anunciada em *Da poesia* (HILST, 2017). Se ela consiste em corrigir um quadro de invisibilidade da obra, construído em função da personalidade “polêmica” de “Hilda”, a estratégia editorial de Companhia das Letras deveria se afastar dos discursos que levaram a “vida privada” de Hilda Hilst a ter mais popularidade que sua obra. No entanto, em *Da poesia* (HILST, 2017) nos parece ocorrer o contrário: a construção do ator Hilda Hilst está fortemente ancorada no universo discursivo no qual se assenta essa identidade “polêmica” que, segundo a crítica, teria levado justamente ao desinteresse pela obra.

A maioria dos estudos que conhecemos, como os que citamos linhas antes, discute o problema da circulação da obra de Hilst tendo em vista os mecanismos de **triagem**, responsáveis pela seletividade do “campo literário”. Dito de outro modo, são discutidos os fatores que levaram sua obra à exclusão do grande cenário literário nacional. Nesse sentido, como a consagração de Hilst é ainda um fato recente, a crítica pouco pôde tratar dos discursos e práticas que contribuíram com a construção desse novo quadro, marcado pela visibilidade e pela popularidade da obra.

Ao nosso ver, esse novo cenário teria mecanismos de **mistura**³ em suas bases, responsáveis pela acomodação da obra de Hilst no centro do “campo literário”. Dentre esses mecanismos, podemos elencar o estabelecimento da rede paratextual da obra. Segundo Gérard Genette (2009), os paratextos são textos (prefácios, notas de edição, textos críticos) localizados dentro (peritextos) ou fora da obra (epitextos) visando comentá-la, avaliá-la etc. Eles podem atuar na construção de uma grade de leitura e/ou de circulação, na medida em que são fundamentais para a divulgação da obra. É este último caso que nos interessa aqui.

A partir de Genette (2009), propomos pensar em paratextos de diferentes estatutos. Os paratextos “oficiais”, que são atribuídos a instâncias enunciativas correlatas à instância de edição da obra, e os paratextos oficiosos, atribuídos a outras instâncias enunciativas⁴. No que concerne às estratégias atuais de divulgação da obra, temos o que se pode chamar de **paratextos oficiais de divulgação**. Essa distinção ainda provisória é o que nos permite tratar aqui do *Booktrailer: Da poesia* (CIA. DAS LETRAS, 2017) como um paratexto oficial (de divulgação), publicado no canal do YouTube dessa editora, quando da pré-venda de *Da poesia* (HILST, 2017).

Acreditamos que paratextos como esse são capazes de determinar a circulação de uma obra, nesse caso, a obra de Hilst, uma vez que recorrem a práticas e suportes de maior ou menor visibilidade. Portanto, nesse cenário podemos (i) examinar as estratégias de venda contidas em *Booktrailer: Da poesia* (CIA. DAS LETRAS, 2017); (ii) observar a estratégia editorial adotada e (iii) elucidar como a prática de pré-venda pode determinar a circulação (no sentido da popularização) dessa obra. Para tanto, o percurso teórico-metodológico adotado aqui é o da Semiótica de inspiração greimasiana, especialmente os trabalhos de Jacques Fontanille (Cf. 2008a, 2008b) sobre as práticas semióticas, em diálogo com propostas de Gérard Genette (Cf. 2009) a respeito dos paratextos editoriais.

A prática de pré-venda e a cena predicativa

Segundo Fontanille (*apud* PORTELA, 2006, p. 181), “as práticas constituem-se em sua superfície por um conjunto de atos”. Isto é, o aspecto mais evidente de uma prática é o seu caráter processual e hierárquico, que encadeia diversas ações. Se reduzidas essas ações podem ser tomadas como predicados (FONTANILLE, 2008b). Nesse sentido, poderíamos

3 Segundo esse ponto de vista, na triagem ocorreria a restrição da circulação entre/dos os objetos. Já na mistura, a circulação seria maior e, portanto, mais rápida (ZILBERBERG; FONTANILLE, 2001, p. 27). Mecanismos como esses podem explicar a “sensação” de pertencimento ou de exclusão de um autor quanto ao grupo de escritores canônicos, por exemplo.

4 Nesse sentido, por exemplo, um paratexto de divulgação de *Da poesia* (HILST, 2017), veiculado no *blog* de Companhia Das Letras, seria um paratexto oficial. Já uma postagem em um *blog* qualquer de literatura seria um paratexto oficioso, ainda que retome e cite um paratexto oficial.

dizer que a prática de circulação da obra literária é construída por um encadeamento de diversas ações-predicado, ao longo das quais a experiência da prática é manifestada (SCHWARTZMANN, 2009) por cenas predicativas, como editar, pré-vender, publicar, vender, avaliar etc.:

[...] uma prática pode comportar um ou vários *processos* (um ou vários predicados), atos de enunciação que implicam papéis actanciais desempenhados, entre outros, pelos próprios textos ou imagens, por seus objetos-suportes, por elementos do ambiente, pelo transeunte, pelo usuário ou pelo observador, tudo o que forma a “cena” típica de uma prática. (FONTANILLE, 2008a, p. 21).

Isolados, os “atos predicativos” não dizem muito sobre o modo como estão implicados na produção do discurso sobre a obra, nem sobre o seu papel ou função. No entanto, se levarmos em conta o momento da publicação de *Da poesia* (2017) e do seu *Booktrailer* (2017), é possível identificar uma hierarquia presidindo as relações que cada ação-predicado pode estabelecer no interior da cena-prática da pré-venda. Isto é, podemos assumir que se trata de uma estratégia organizada em torno de um projeto enunciativo global, com etapas hierarquizadas: publicação do *booktrailer* na *internet* (27 mar. 2017) e lançamento da publicação de *Da poesia* (24 abr. 2017). Nesse sentido, o aspecto apriorístico do *booktrailer* corrobora justamente sua dimensão estratégica: a “aclimatação” da obra a universos discursivos específicos delimitados no interior da cultura, que organizam sistemas de valores (SCHWARTZMANN, 2021) que participam da construção de um gosto e de um público para a obra.

Embora possamos assumir previamente que o papel de um *booktrailer* seja o de divulgação, a sua especificidade de “alerta **de pré-venda**” só se evidencia se o inserirmos nesse conjunto de atos hierarquizados. Isso porque existem outros paratextos de divulgação que não se realizam segundo essa estratégia de pré-venda que discutimos, como as resenhas (acadêmicas ou jornalísticas) sobre a obra. É nesse sentido que Fontanille afirma: uma prática semiótica “se constitui por um conjunto de atos cuja significação raramente é conhecida **de antemão**”, pois é preciso hierarquizá-los para que se entenda o seu papel (FONTANILLE *apud* PORTELA, 2006, p. 181, grifos nossos). Em outras palavras, o sentido desses atos — e, por extensão, o da própria prática — constrói-se “em tempo real”, por “adaptações” recíprocas (FONTANILLE *apud* PORTELA, 2006, p. 181).

Uma prática também “se define [...] por sua temática principal, que fornece o seu “predicado central”. Em torno desse predicado se organiza um “dispositivo actancial” que compreende “um operador, um objetivo” e um objeto (FONTANILLE *apud* PORTELA, 2006, p. 181). Neste caso, o tema principal da prática de pré-venda é “pré-venda” e o seu predicado, “pré-vender”, o que equivale a criar um nicho de consumidores (leitores) previamente engajados na leitura da obra. Pensando nessas funções indicadas por Fontanille, é possível narrativizar esse predicado do seguinte modo: “Companhia das

Letras (operador) divulga (objetivo) o lançamento de *Da poesia* (objeto 1) com *booktrailer* homônimo (objeto 2)".

Como já indicamos anteriormente, o modo de reunir todas essas noções (atos, práticas, operadores, objetos) é organizando-as em uma cena predicativa, que comporta duas noções fundamentais: delimitação e hierarquização. Nesse aspecto, do ponto de vista editorial, podemos considerar que a circulação da obra literária na cultura ocorre segundo um percurso relativamente canônico, dotado de quatro estágios hierarquizados: a pré-venda (anúncios, divulgação etc.), a publicação (primeira edição), a republicação (reedições, novas edições, outras edições etc.) e o comentário (resenhas, artigos, matérias etc.)⁵. Trataremos aqui do primeiro estágio: a pré-venda.

O canal “Companhia das Letras”: estratégias de divulgação e de contrato

O YouTube é considerado um *site* de cultura participativa (BURGESS; GREEN, 2009, p. 14) que estabelece uma série de diretrizes⁶ sobre os conteúdos que podem ou não ser publicados (SCHWARTZMANN, 2013, p. 76-77). No YouTube, as práticas de edição que gerenciam esses conteúdos permitem que os usuários da rede indiquem a validade, a qualidade e o interesse com relação a cada vídeo postado, por meio de ferramentas disponíveis em cada uma das páginas.

Conforme aponta Schwartzmann (2013, p. 77-78), ferramentas como “responder” delimitam “os contornos do interesse⁷ de um comentário veiculado, na medida em que se abrem campos para que sejam tecidos comentários aos comentários”. Portanto, a ferramenta “permite [...] muita autonomia ao usuário, que pode transformar o espaço de comentários do YouTube em uma arena particular de debates” (2013, p. 78). Essa arena

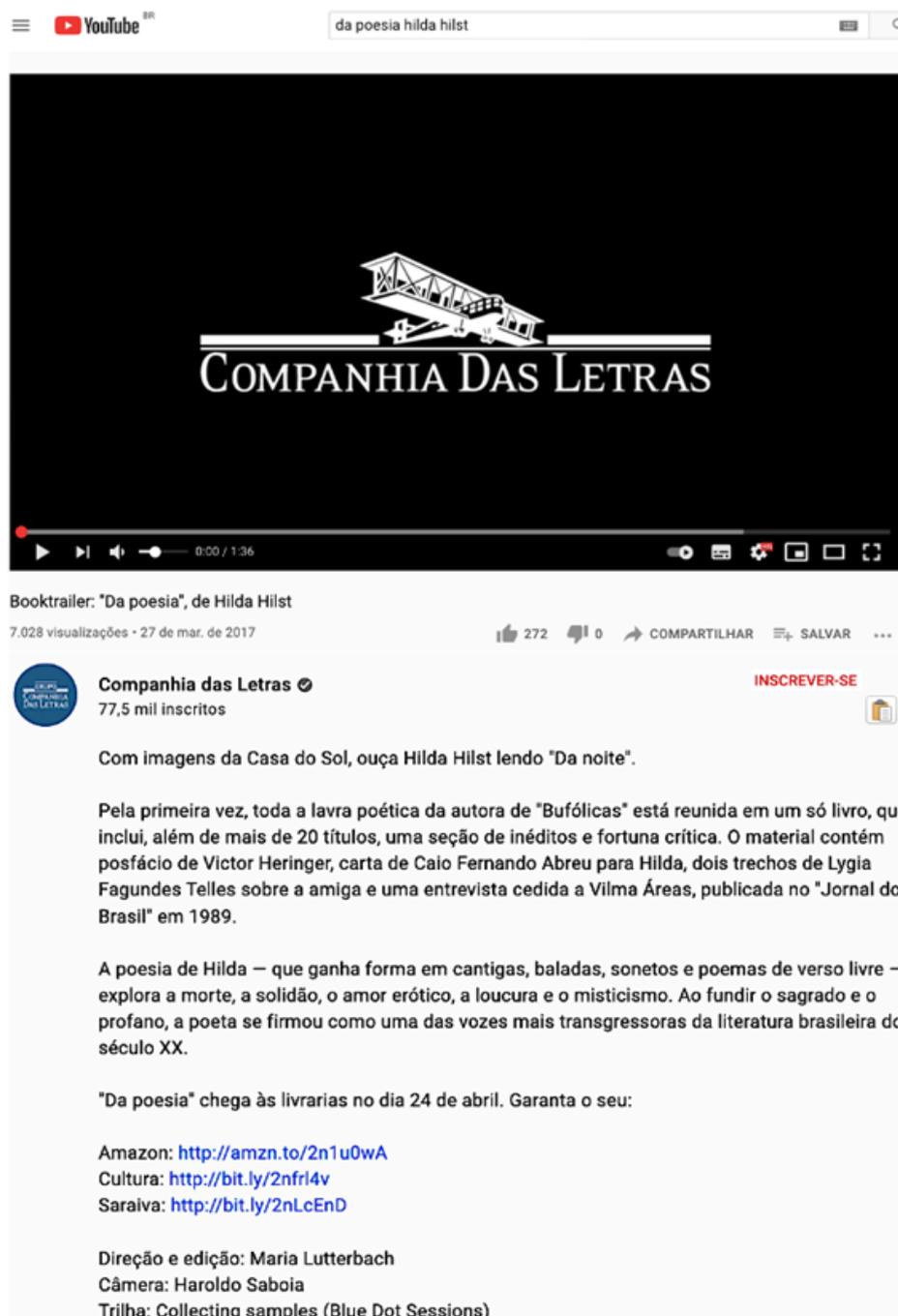
5 As quatro práticas elencadas são práticas mais englobantes e, por isso, mais salientes e com maior potencial taxionômico. Como se pode imaginar, a pré-venda engloba práticas como a de *marketing*. As práticas de publicação e de republicação englobam práticas como as de edição e de crítica literária etc.

6 As diretrizes podem ser consultadas em http://www.youtube.com/t/community_guidelines. O título da seção é: “Dicas de Diretrizes para Comunidades”. Ela se divide em seis partes que restringem, organizam e delimitam, até mesmo legalmente, as formas de uso da rede: Sexo e Nudez; Apologia ao ódio; Chocante e Repugnante; Atos perigosos e ilegais; Crianças; Direitos Autorais.

7 É possível ainda citar, nos comentários, outros usuários que estejam cadastrados na rede do YouTube, disseminando e multiplicando a visibilidade do vídeo. É também possível copiar o *link* do vídeo, migrando seu conteúdo para redes sociais e sistemas de troca de mensagens simultâneas. Esses procedimentos de disseminação acabam por ratificar, estrategicamente, o interesse do conteúdo do vídeo compartilhado/comentado.

surge como simulacro de uma comunicação direta entre donos de canal e usuários da rede, e se expande, nesta reflexão, para uma relação direta entre a casa editorial e os seus leitores habituais, que seguem os conteúdos de Companhia das Letras nas suas distintas plataformas, acompanhando (idealmente) o que há de novo na editora:

Figura 1. Canal da Cia. das Letras no YT



Booktrailer: "Da poesia", de Hilda Hilst

7.028 visualizações · 27 de mar. de 2017

272 0 COMPARTILHAR SALVAR

Companhia das Letras 77,5 mil inscritos **INSCREVER-SE**

Com imagens da Casa do Sol, ouça Hilda Hilst lendo "Da noite".

Pela primeira vez, toda a lavra poética da autora de "Bufólicas" está reunida em um só livro, que inclui, além de mais de 20 títulos, uma seção de inéditos e fortuna crítica. O material contém posfácio de Victor Heringer, carta de Caio Fernando Abreu para Hilda, dois trechos de Lygia Fagundes Telles sobre a amiga e uma entrevista cedida a Vilma Áreas, publicada no "Jornal do Brasil" em 1989.

A poesia de Hilda — que ganha forma em cantigas, baladas, sonetos e poemas de verso livre — explora a morte, a solidão, o amor erótico, a loucura e o misticismo. Ao fundir o sagrado e o profano, a poeta se firmou como uma das vozes mais transgressoras da literatura brasileira do século XX.

"Da poesia" chega às livrarias no dia 24 de abril. Garanta o seu:

Amazon: <http://amzn.to/2n1u0wA>
Cultura: <http://bit.ly/2nfrl4v>
Saraiva: <http://bit.ly/2nLcEnD>

Direção e edição: Maria Lutterbach
Câmera: Haroldo Saboia
Trilha: Collecting samples (Blue Dot Sessions)

Fonte: <https://youtube.com/watch?v=3P6f2HeXEtM&t>

Conforme apontado por Schwartzmann (2013), as propriedades formais do suporte hierarquizam instâncias enunciativas interdependentes, que colocam em jogo diferentes valores. Na instância do vídeo, os protocolos de interação (curtir, não-curtir etc.) indicam que o valor em jogo nesse contrato é a **avaliação** positiva ou negativa do vídeo pelo destinatário⁸. Na instância seguinte, o editorial, encontramos o logotipo de Companhia das Letras, o número de inscritos e o botão “INSCREVER-SE”. O valor em jogo nesse contrato é a **manutenção**, já que ele visa fidelizar o destinatário ao canal. Esse contrato pode estar virtualizado, no caso do usuário não inscrito (“INSCREVER-SE”), ou realizado no caso de um seguidor (“INSCRITO”).

Depois, temos a instância enunciativa que dá lugar à descrição do vídeo. Nessa região, o suporte formal coage o enunciador do canal a um programa de uso, pois como o próprio YouTube sugere, trata-se de um espaço destinado à descrição do vídeo. Os valores aí em jogo são os de **informação** e/ou **detalhamento**.

A última instância enunciativa é a dos comentários. Os sujeitos implicados nessa instância, “ainda que [...] submetidos a determinadas regras, têm [alguma] autonomia”, pois podem “migrar seus comentários para outras redes, recomendar publicações, denunciá-las etc.”. Essa autonomia revela “valores individuais bem mais marcados, que dão maior responsabilidade para os sujeitos comentadores” e indicam, portanto, o valor em jogo nessa última instância: a **conduta** (SCHWARZMANN, 2013, p. 76).

Se nos voltarmos novamente para cada uma dessas instâncias, veremos que o destinador permanece correlato ao enunciador “Companhia das Letras”. Já o destinatário pressuposto por cada instância é redefinido sucessivamente, de acordo com os valores modais e descritivos em jogo no contrato. Vejamos como isso ocorre.

Ao lançar mão de uma plataforma *on-line* que impõe protocolos de interação como “curtir” e “não curtir” (Cf. instância do vídeo), a prática de pré-venda controlada por Companhia das Letras autoriza o comprador em potencial (o seu leitor ideal) a avaliar o *booktrailer*. Assim, em um nível mais superficial, o destinatário pode assumir o papel de destinador, já que é capaz de sancionar o vídeo, sem entrar em disjunção com seu próprio papel (de destinatário) em um nível mais profundo. Trata-se, portanto, da atribuição de um **poder-fazer**, da doação de uma competência judicativa.

Na instância seguinte, a do editorial, o destinatário pode passar de um contrato virtualizado (inscrever-se) para um contrato realizado (inscrito). A realização do contrato implica a sobremodalização do papel temático (GREIMAS; COURTÉS, 2016, p. 357) do

⁸ Nesse sentido, ações como “compartilhar”, “baixar” e “salvar” têm a mesma função judicativa. O sujeito que compartilha, salva ou baixa um vídeo o faz porque o avaliou positiva ou negativamente.

leitor, que deixaria de ser um “usuário do YouTube” para se tornar um seguidor do canal de Companhia das Letras. Trata-se, portanto, da atribuição de um **poder-ser**, isto é, de uma competência existencial e identitária.

Já na instância de descrição do vídeo, o destinatário tem acesso a detalhes da postagem, o que lhe confere um caráter informacional. Nesse sentido, o valor que está em jogo é uma competência cognitiva, um **poder-saber** sobre o vídeo veiculado. Por fim, na instância do comentário, a interação entre os sujeitos é regulada pelo valor da conduta. São os comentários que permitem conhecer as escolhas feitas pelos sujeitos quando de sua relação com objeto da postagem e com os outros sujeitos. Trata-se, assim, da atribuição de uma competência ética, que confere aos sujeitos um **querer-fazer**:

Quadro 1. Valores em jogo nas instâncias enunciativas da página.

instâncias enunciativas	valores modais	valores descritivos
vídeo	poder-fazer	avaliação
editorial	poder-ser	manutenção
descrição	poder-saber	Informação/detalhamento
comentário	querer-fazer	conduta

Fonte: elaboração nossa a partir de: <https://youtube.com/watch?v=3P6f2HeXEtM&t>.

Até aqui, identificamos instâncias enunciativas independentes, nos atendo apenas às propriedades do suporte formal (englobamentos, hierarquizações do tipo superior/inferior...). Vimos que cada região da página *on-line* pode ser entendida como uma instância relativamente autônoma que determina as relações possíveis entre o usuário do canal, o canal, o objeto da postagem (o *booktrailer*) e o objeto da pré-venda (a obra de Hilst).

No entanto, o exame do suporte formal revela apenas formas de hierarquização muito elementares. Isto é, podemos supor os diferentes papéis que sujeitos e objetos implicados na pré-venda podem ou não assumir, segundo uma relação possível, firmada por determinado valor (poder-ser, poder-fazer, poder-saber, querer-fazer). Para responder como os sujeitos são levados a estabelecer esses papéis e relações, e como se destinam os valores, é preciso passar para o nível do texto-enunciado. Antes, no entanto, vamos refletir um pouco sobre a necessidade e o alcance dessa mudança de nível.

Como tudo o que o canal oferece ao enunciador são possibilidades (de inscrição, divulgação, engajamento, interação etc.), enquanto suporte-formal a página do YT funciona como uma espécie de eixo de seleção. É a partir das possibilidades de uso oferecidas pela plataforma — e portanto selecionáveis pelo enunciador do canal — que

o texto será construído, via extração de propriedades formais pertinentes para a sua enunciação. Trata-se da mesma relação que Schwartzmann (2009) afirma ocorrer entre suporte formal e suporte material. Segundo ele:

O suporte formal apresenta-se como as estruturas que recebem as inscrições, ou seja, o conjunto de regras [...] decalcadas da sua materialidade. Ambos os suportes estão implicados entre si, já que o suporte formal resulta da extração de propriedades presentes no suporte material, que, por sua vez, lhe impõe limites, ou “tendências substanciais”, que devem ser selecionadas, apuradas e sistematizadas. (SCHWARTZMANN, 2009, p. 118).

Adotando essa mesma lógica, podemos pensar se o texto não resultaria também da extração de propriedades, nesse caso, presentes no suporte formal. Dito de outro modo, antes de se submeter às “coerções discursivas”, a textualização seria convocada a responder às tendências formais do suporte, no âmbito do objeto de inscrição que seleciona.

No *Dicionário*, Greimas afirma que a linearidade do significante é a principal coerção imposta à textualização (GREIMAS; COURTÉS, 2016). Na sua hipótese, a questão do significante procurado pelo discurso determina o modo de linearidade imposto ao texto, que poderá ser temporal, espacial ou espaço-temporal, segundo o tipo de texto a ser produzido (verbal, visual ou sincrético). Entretanto, como ele afirma, a linearidade é “compensada” pela elasticidade do discurso de forma que a “natureza do significante que ele [o texto] terá de encontrar no momento da manifestação” acaba sendo neutralizada (GREIMAS; COURTÉS, 2016, p. 504). Assim, independentemente da natureza do significante e, conseqüentemente, do tipo de texto/discurso que se quer produzir, a linearidade se impõe como princípio, **condição** à toda textualização.

Por outro lado, quando se trata das coerções formais, a natureza do suporte procurado pelo gesto enunciativo (de inscrição) não pode ser neutralizada. Pensemos em um caderno em branco e em um poema a ser escrito. Podemos escrevê-lo na capa do caderno, em uma de suas páginas ou com uma letra muito grande, de modo que ele ocupe todas as folhas. Com esse exemplo simples podemos notar que a “extensidade” do suporte (as páginas em branco) se oferece ao gesto enunciativo (de inscrição) como uma **tendência** formal, não como uma coerção à qual o texto do poema deveria se submeter.

Portanto, no primeiro caso, a linearidade é uma condição de todo discurso, uma **coerção**, de maneira que a convocação de um significante (verbal, visual ou sincrético) não nos diz muito sobre a instância enunciativa que produziu o texto. No segundo caso, o das propriedades formais, os protocolos de inscrição do suporte são uma **tendência**, o que significa que podem ser assumidos segundo diversas modalidades de inscrição: totalidade/parcialidade, acordo/desacordo, equilíbrio/desequilíbrio etc.

Uma vez decalcadas do suporte em sua totalidade, essas propriedades formais também passariam por uma “triagem”, sendo “selecionadas, apuradas e sistematizadas” (SCHWARTZMANN, 2009) para o uso. Dessa forma, o tipo de suporte convocado e, especialmente, o uso que a enunciação/inscrição faz dessas tendências formais, revelam um modo de intencionalidade, que emerge de uma maneira específica e duradoura de se apropriar do suporte.

Esse gesto pode ser atribuído à instância enunciativa do texto. Isso significa que a passagem do nível dos objetos ao do texto-enunciado não consiste meramente na adequação da metalinguagem descritiva a uma dada semiótica-objeto. Mais do que isso, ela consiste em uma ferramenta metodológica importante que permite vislumbrar os primeiros mecanismos de triagem realizados pela instância enunciativa no âmbito do suporte e, com isso, uma primeira faceta de sua identidade.

Manipulação e identidade no texto-enunciado do canal

É especialmente difícil reconhecer qual é o enunciador do canal sem que se recorra a um repertório extratextual. Isto é, apenas um sujeito que conhece Companhia das Letras ou o YouTube poderá (re)construir essa informação (o lugar de inscrição de Companhia das Letras, no YT, é sempre destinado ao proprietário do canal). Já o enunciatário nos parece estar mais evidente. Figuras como “livro”, “poema”, “autora” e temas como “adquirir já o seu [livro]” indicam que se trata do leitor de literatura que poderia vir a comprar obras:

Pela primeira vez, toda a lavra poética da autora de “Bufólicas” está reunida em um só livro, que inclui, além de mais de 20 títulos, uma seção de inéditos e fortuna crítica. O material contém posfácio de Victor Heringer, carta de Caio Fernando Abreu para Hilda, dois trechos de Lygia Fagundes Telles sobre a amiga e uma entrevista cedida a Vilma Áreas, publicada no “Jornal do Brasil” em 1989. A poesia de Hilda – que ganha forma em cantigas, baladas, sonetos e poemas de verso livre – explora a morte, a solidão, o amor erótico, a loucura e o misticismo. Ao fundir o sagrado e o profano, a poeta se firmou como uma das vozes mais transgressoras da literatura brasileira do século XX. “Da poesia” chega às livrarias no dia 24 de abril. Garanta o seu: Amazon: <http://amzn.to/2n1u0wA> Cultura: <http://bit.ly/2nfrl4v> Saraiva: <http://bit.ly/2nLcEnD> Direção e edição: Maria Lutterbach Câmera: Haroldo Saboia Trilha: Collecting samples (Blue Dot Sessions) (CIA. DAS LETRAS, 2017).

Como o *booktrailer* é um gênero de divulgação inserido em uma prática de venda, podemos assumir de antemão que o objetivo do destinador é levar o destinatário à compra (enunciador e enunciatário, em outro nível). O que nos parece produtivo para este caso é entender como o destinatário é manipulado a cumprir esse percurso.

Vejamos que o destinador adota formas distintas de manipulação (BARROS, 2003). A manipulação por sedução, que ocorre quando o destinador pressupõe uma imagem positiva do /saber/ do destinatário, o leitor de textos literários interessado por obras de vanguarda, conhecedor do jargão e da crítica, como mostra a citação anterior. Há também uma segunda forma de manipulação, a tentação, que ocorre ao passo que se destaca os aspectos positivos do objeto de venda, *Da poesia* (HILST, 2017): uma obra “transgressora” e “extensa” (“toda a lavra poética”, “mais de vinte títulos”), diversa (“cantigas, sonetos, baladas”), oferecida ao destinatário um objeto (de conhecimento) supostamente capaz de lhe doar as competências necessárias para o papel de leitor competente.

Esse percurso de exaltação da obra, que permite delinear as estratégias de manipulação e a relação destinador/destinatário, constrói na dimensão dos atores o papel temático da escritora, porque associa todas essas qualidades **da obra** ao sujeito que a escreveu. No texto em análise, esse sujeito não está construído como uma escritora qualquer. Nele, a identidade “Hilda Hilst” é a de uma escritora voraz (só os poemas inéditos somam mais de 10 títulos), versátil (que escreveu “baladas”, “cantigas”, “sonetos”, “versos livres”), reconhecida pela crítica (“Wilma Arêas”, “Berta Waldman”) e pelo cânone (“Lygia Fagundes Telles”, “Caio Fernando Abreu”) (CIA. DAS LETRAS, 2017). Quanto à obra, ela é destacada como a de uma literatura que “explora [temas como] a morte, a solidão, o amor erótico, a loucura e o misticismo” (CIA. DAS LETRAS, 2017).

Analisando o “Posfácio” (HILST, 2017) e considerando que ele desempenha no interior do livro a mesma função que a descrição desempenha no canal (apresentação, comentário etc.), podemos chegar a algumas conclusões. Como se vê a seguir, Companhia das Letras opta por manter no texto de divulgação, publicado em seu canal no YouTube, três temas que estão na gênese da “personalidade polêmica” de “Hilda” segundo o “Posfácio”: o misticismo, a loucura e o erotismo:

[Hilda Hilst] [...] queria ser lida, lida *mesmo*, por leitores atentos. Suas entrevistas revelam como a própria autora se dedicou a construir sua imagem pública e a reivindicar espaço no meio literário. Essa autoconstrução [...] desaguou na imagem que hoje se tem de Hilda Hilst. Hilda, a reclusa da Casa do Sol [...]. Hilda, que apareceu no *Fantástico* nos anos de 1970 dizendo que grava vozes de mortos. Hilda, provocadora, desbocada, obscena, meio louca, eremita, arredia, indomesticável. (HILST, 2017, p. 553, grifos do autor).

As passagens em que os temas da loucura e do misticismo se encontram, funcionam especialmente como conectores de isotopia (GREIMAS; COURTÉS, 2016) e organizam grades de leitura dominantes. Ao construir, no texto do canal e no “Posfácio” da obra que busca vender, passagens que caracterizam a “vida” do sujeito “Hilda Hilst” a partir de temas análogos aos da poesia de Hilst, Companhia das Letras conduz o seu destinatário (comprador em potencial do livro) a criar uma ponte entre o universo discursivo literário,

relativo ao sujeito autoral, e o universo discursivo da biografia, relativo ao sujeito histórico textualizado nas entrevistas que Hilst deixou. Dessa forma, o enunciatário que se constrói é o leitor que possivelmente se interessa pela vida (“polêmica”, “imoral” etc.) dos escritores que lê.

Nesse aspecto, podemos dizer que a prática de pré-venda de *Da poesia* (HILST, 2017) é paradoxal se confrontada à estratégia anunciada na obra que o *booktrailer* busca vender. Segundo o que se anuncia ainda em “Posfácio”, “o descompasso entre *ser vista* e *ser lida* foi uma constante no trabalho de Hilst” (HILST, 2017, p. 532). Se a estratégia adotada por essa edição fosse, de fato, a de reparar esse desequilíbrio⁹, o *booktrailer* deveria conter procedimentos de afastamento com relação aos temas e figuras que constroem essa identidade polêmica. Isto é, ele deveria fortalecer uma leitura da obra que se distanciasse das figuras e temas “imorais”, frequentemente atribuídos à “Hilda”. Isso deveria ocorrer porque o “discurso polêmico” sobre “Hilda” teria sido, justamente, um dos fatores responsáveis pela pouca visibilidade da obra de Hilst, segundo a crítica (cf. artigos da crítica no paratexto de *Da poesia*). Assim, as isotopias autoral e biográfica se conectam deste modo: o texto da descrição do vídeo indica que Hilst foi uma das “vozes mais transgressoras da literatura brasileira do século XX” (CIA. DAS LETRAS, 2017), o que nos leva a compreender, por suposição, que “Hilda” foi uma das mulheres mais transgressoras de seu tempo (cf. “Posfácio” de *Da poesia*).

À guisa de conclusão: a prática de pré-venda

Como buscamos demonstrar, é o ponto de vista das práticas semióticas o que nos permite tratar da complexidade e da dimensão contraditória dos dois discursos que se produzem sobre a obra de Hilst: no nível do parecer, a ênfase sobre a obra, e finalmente, no nível do ser, a manutenção de um discurso místico ou mítico em que vida e obra se confundem. Para isso, não basta identificar as formas de manipulação ou determinar as intertextualidades que ligam o *booktrailer* à obra, é preciso inseri-las em uma cena global, que comporta outros atos (apresentar, comentar etc.).

Atribuindo a organização desses atos a uma mesma instância produtora de sentido, podemos reconhecer um único projeto enunciativo (um projeto editorial) que se multiplica em práticas distintas (de pré-venda, de comentário, de uso de plataformas digitais), mantendo, no entanto, o seu objetivo final: construir uma imagem de Hilda Hilst para o leitor habitual da editora. Nesse sentido, vemos que a plataforma do YouTube possui, no interior da prática de pré-venda, uma função evidentemente modal, na medida em que o seu papel é o de levar o destinatário a firmar o contrato: a compra (e, por fim, a leitura).

⁹ Segundo o “Posfácio”, como já pudemos indicar, a publicação de “*Da poesia* se inscreve no rol de iniciativas que buscam acertar esse compasso” (HILST, 2017, p. 532).

A morfologia do suporte formal, os protocolos de interação e de uso fundam uma estratégia de venda de lógica permissiva, que permite realizar percursos distintos de leitura e de interação com o canal. Isso ocorre porque as competências atribuídas ao enunciatário, tanto no nível do objeto-suporte quanto no do texto-enunciado, jogam com as modalidades do /querer/ e do /poder/, mas nunca com a modalidade do /dever/. Se assumirmos, então, que tanto o canal no YT quanto o sujeito que o assiste desempenham um papel na cena prática de pré-venda analisada, mais que imputar uma **junção**, no sentido de promover no sujeito o desejo de apropriação de um objeto-valor e a consolidação desse desejo, essa prática fundaria uma **união** entre destinatário e o objeto destinado: o canal e a obra de Hilst.

Vejamus que ao deixar transparecer no plano da cognição, pela formulação discursiva dos temas e valores, o estado do sujeito-autor (conjunção com a imoralidade, com a polêmica e, de certa forma, com a permissividade) e projetar esses mesmos valores em um plano estético mais global que o da obra (no nível da significação fundada pela interação com o canal), o destinador leva seu destinatário a experienciar o mundo como Hilst o experimentava: permissivamente. Tudo se passa como se, “por uma espécie de performatividade da copresença sensível”, isto é, “uma relação de união fundada” entre três sensibilidades (autoral, editorial e do leitor), a percepção das “manifestações somáticas” dos “estados vividos” por um sujeito (LANDOWSKI, 2014, p. 18) fosse capaz de fazer com que o destinatário seja, por união, contagiado por eles.

O ponto de vista das práticas semióticas revela então diferentes instâncias subjetivas, construídas no interior de instâncias enunciativas autônomas (possuem limites, papéis e funções descritíveis). Isto é, o ponto de vista do texto permite revelar a autonomia dessas instâncias, o ponto de vista das práticas as dependências e relações que estabelecem entre si, necessariamente para a boa forma da cena prática. Desse modo, no âmbito da prática de pré-venda, temos um destinatário matizado por diferentes sobremodalizações, o que nos leva a reconhecer, nessa prática, diferentes papéis actanciais: “usuário do YouTube”, “seguidor do canal”, “leitor de obras literárias”, “comentador” etc.

É no interior desses desdobramentos que o destinatário pode reconhecer, na obra que lhe é destinada como valor, temas muito próximos àqueles que teriam levado a obra de Hilda Hilst à exclusão do cenário nacional. Dessa maneira, a prática de pré-venda da Companhia das Letras buscaria resolver o problema da circulação da obra de Hilst por meio de um contrato cujo objetivo seria fidelizar um público que, a princípio, não se interessaria pela obra de Hilst, construindo para isso uma grade de leitura (via biografia) capaz de facilitar, em certa medida, a sua popularização.

Nesse sentido, como dizíamos, assumindo no interior da prática de edição um papel modal, a prática de pré-venda adota uma estratégia que concilia valores literários e comerciais. Isso ocorre na medida em que uma demanda literária (dar à obra de Hilst a

mesma popularidade alcançada por sua “personalidade polêmica”) se confunde com uma demanda de mercado (vender), de modo que “obra literária” e “lucro” (BOURDIEU, 2018, p. 222) são assumidos como objetos-valor de dois percursos distintos. Estes últimos, embora possuam diferentes desdobramentos, reencontram-se em um sincretismo de destinatários (em outro nível, editor e livreiro), que ocorre no interior de duas práticas correlacionadas: uma prática de pré-venda e uma prática de edição, esta última produzindo o livro que se quer “pré-vender”.

Do ponto de vista da Semiótica, vemos que a proposta dos níveis é uma ferramenta importante para dar conta da existência cultural dos objetos de sentido, pois permite depreender os mecanismos socioletais que estão nas bases de sua valorização. Do ponto de vista dos estudos sobre o texto de literatura, a proposta fontanilliana permite lançar um novo olhar sobre a obra literária. A questão do valor (e por extensão do cânone) pode ser deslocada para o conjunto de fatores que atuam pelas bordas do texto (edição, divulgação etc.) e que parecem determinar, tanto quanto as escolhas autorais, as modalidades de circulação, o valor e o estatuto, da obra literária.

Referências

ARÊAS, V.; WALDMAN, B. Hilda Hilst – o excesso em dois registros. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 3 de out. 1989.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2003.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas, 2001.

BOURDIEU, P. Uma revolução conservadora na edição. *Política e sociedade. Revista de Sociologia Política*, v. 17, n. 39, p. 198-248, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufscr/index.php/politica/article/view/21757984.2017v17n39p198/37845>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BURGESS, J.; GREEN, J. *Youtube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.

CASTRO, G. H. R. de. *A edição como prática semiótica: estudo da identidade editorial “Hilda Hilst” em Da poesia*. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204453>. Acesso em: 29 nov. 2021.

COMPANHIA DAS LETRAS. *Booktrailer: da poesia [on-line]*. São Paulo: Companhia das letras, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3P6f2HeXEtM&t=18s>. Acesso em: 10 set. 2020.

DINIZ, C. *Fico besta quando me entendem: entrevistas com Hilda Hilst*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2013.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

FIORIN, J. L. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 146-165.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010a. p. 161-193.

FONTANILLE, J. *Semiótica do discurso*. 2. ed. Tradução Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2015.

FONTANILLE, J. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. In: DINIZ, M. L. V. P.; PORTELA, J. C. (org.). *Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias*. São Paulo: UNESP/FAAC, 2008a. p. 15-74.

FONTANILLE, J. *Pratiques Sémiotiques*. Paris: PUF, 2008b.

FONTANILLE, J. Du support matériel au support formel. In: KLOCK-FONTANILLE, I.; ARABYAN, M. (org.). *L'écriture entre support et surface*. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 183-200.

GENETTE, G. *Paratextos editoriais*. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

GUALBERTO, A. C. Hilda Hilst e Beatriz Francisca de Assis Brandão: um diálogo sobre a autoria feminina. *Revista Ártemis*, v. 19, 16 out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/26196/14090>. Acesso em: 10 set. 2020.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. 2 ed. 3 reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

HERINGER, V. Posfácio. In: HILST, H. *Da poesia*. São Paulo: Contexto, 2017.

HOUAISS. *Dicionário Eletrônico*. Versão 3.0. 1. 48. Editora Objetiva, 2009.

HILST, H. *Da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LANDOWSKI, E. De la stratégie, entre programmation et ajustement. *Nouveaux Actes Sémiotiques*. n. 89-91. Limoges: Pulim, 2003.

PORTELA, J. C. Conversations avec Jacques Fontanille. *Revista Alfa*, UNESP, n. 50, v. 1, p. 159-186, 2006. Disponível em: http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v5_0/1_2_PORTELA.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

SCHCOLNIK, F. Hilda Hilst: escritora maldita? *Estação Literária*, Londrina, v. 12, p. 452-468, jan. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL12-Art29.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

SCHWARTZMANN, M. N. A noção de texto e os níveis de pertinência da análise semiótica. *Estudos Semióticos*, v. 14, n. 1, p. 1-6, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/144288>. Acesso em: 10 set. 2020.

SCHWARTZMANN, M. N. Elogio e depreciação no comentário on-line. In: ABRIATA, V. L. et al. *Leitura: a circulação dos discursos na contemporaneidade*. Franca: EDUNIFRAN, 2013. p. 55-85.

SCHWARTZMANN, M. N. *Cartas marcadas: prática epistolar e formas de vida na correspondência de Mário de Sá-Carneiro*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103560>. Acesso em: 10 set. 2020.

SILVA, C. A. da. *A prática da psicografia. Corpo e transmissão em relatos de experiência mediúnica*. 2016. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/511/silva_ca_arafcl.pdf?sey. Acesso em: 10 out. 2018.

ZILBERBERG, C.; FONTANILLE, J. *Tensão e significação*. São Paulo: Discurso Editorial/Humanitas, 2001.

Arquivo, corpos difusos e espaços heterotópicos nas tiras da Laerte

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.2975>

Gilson Costa da Silva¹

Resumo

Observando transformações do corpo enquanto objeto constituído e atravessado pelos discursos da sexualidade em tiras de cartunistas brasileiros e refletindo acerca dos processos de subjetivação no presente, nosso objetivo geral é analisar a relação corpo-espaço em tirinhas da Laerte, disponibilizadas em seu *blog Muriel Total*. Para isso, temos como objetivos específicos refletir sobre as categorias de corpo e espaço enquanto complementares; refletir sobre a categoria de arquivo enquanto *condição-espaço* movente; e analisar cada tirinha enquanto síntese-espelho de uma subjetividade, comentário localizado no devir da teia discursiva e nos limites de resistência da história. Teórica e metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de arquivo de caráter qualitativo em que teoria e objeto dialogam nos termos de uma cartografia histórica da sexualidade a partir dos estudos arqueogenealógicos de Michel Foucault. Além disso, recorreremos aos trabalhos de Courtine e Milanez para refletir sobre o corpo e sobre a produtividade da categoria de intericonicidade, da memória das imagens. Nossas considerações finais delineiam uma relação marcada por uma multiplicidade de aspectos e perspectivas sobre o corpo que especificam um modo particular de interação com o arquivo, no ponto em que o corpo e o espaço se cruzam nas novas tecnologias, em novas formas de ser no mundo.

Palavras-chave: corpo; arquivo; intericonicidade; heterotopia; discurso.

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil; gilsonsilva884@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4159-3677>

Archive, diffuse bodies and heterotopic spaces in Laerte's comic strips

Abstract

Observing body transformations as an object constituted and crossed by the discourse of sexuality in comic strips of Brazilian cartoonists and reflecting on the subjectivation processes in present time, we aim (general) to analyze the body-space relationship in Laerte's comic strips available on her *Muriel Total blog*. For that, we have to (specifics) (i) reflect about body and space as complementary categories; (ii) reflect about the categories of archive as a *moving condition-space*; and (iii) analyze comic strips as a mirror-synthesis from the subjectivity, as a comment located on the *to become* of the discursive web and in the limits of the resistance of History. Theoretically and methodologically, we developed bibliographic research on qualitative terms, where theory and the subject of the research dialogue on historical cartography about sexuality starting from Foucault's archeogenealogical studies. Besides that, we resort to Courtine and Milanez's studies to reflect on the body and the productivity of the intericonicity category, which is the image memory category. Our final considerations outline one relationship marked by a multiplicity of aspects and perspectives about the body that specifies a particular way of interaction with the archive, at the point where body and space intersect on new technologies, in new ways of being on the world.

Keywords: body; archive; intericonicity; heterotopia, discourse.

Introdução

A partir de Michel Foucault e seus quatro volumes da *História da sexualidade* (1984, 1985, 1988, 2018), temos a compreensão de que em nossa sociedade, organizada por instituições que validam ou não dizeres, pode-se observar o aparelhamento mais ou menos incerto de formas de composição, ordenamento e agrupamento dos discursos sobre a sexualidade. A esses contornos mais gerais de estabelecimento para a (des) ordem do discurso (MILANEZ; GASPAR, 2010; FOUCAULT, 1999), podemos chamar de *dispositivos e arquivos* (FOUCAULT, 2007, 1995; DELEUZE, 2015).

Observamos a existência processual, em condição de *devenir*, contínua, de dispositivos da mídia, da religião, da sexualidade, da lei, das prisões e mesmo da família, mas que não é possível separá-los ou delimitá-los com exatidão (FOUCAULT, 2014), não sem correr o risco de limitar a extensão e os perigos de cada dispositivo e em cada arquivo que se constrói com ele, o que nos faz considerar que o arquivo também se constrói como processo. Nesse contexto, o discurso é pensado em *sistemas de dispersão*, agrupamentos

de *enunciados*² de onde resultam as chamadas formações discursivas (FD), noção marcadamente heterogênea (FOUCAULT, 2007).

Interessa-nos muito precisamente a relação que se pode estabelecer entre os dispositivos da sexualidade e o da mídia na composição de um arquivo possível no presente, na medida em que a sexualidade ainda mantém, enquanto objeto de discurso, o *status* de tabu no ocidente, incluindo aí o Brasil com sua história problemática com o tema (TREVISAN, 2018; GOMES FILHO, 2016) e, conseqüentemente, midiaticizada pelas novas tecnologias, acentuando os limites heterogêneos do arquivo. Nessa composição íngreme, observamos materialidades diversas transitando entre níveis aparentemente diferentes de institucionalização (MILANEZ, 2006). Cada materialidade se comporta à sua maneira enquanto produção de linguagem com seus modos de subjetivação, ao mesmo tempo unitária e indissociável na (des)ordem do discurso.

Assim, uma enorme teia de discursos (des)organizada se faz perceber e procuramos por dizeres considerados menores, cuja vontade de verdade enfrenta e constitui o comentário, em que relações de poder-saber possam ser observadas por ângulos diferentes e transitórios. Dentre as materialidades lidas em um gesto de leitura inicial, localizamos as histórias em quadrinhos e mais precisamente um subgênero dessas: as tiras ou tirinhas de humor nesse lugar de comentário. Refletindo sobre essas questões, aprofundamos por meio de uma pesquisa de mestrado. O objetivo era analisar as transformações do corpo enquanto objeto de discurso em tirinhas de cartunistas brasileiros nos últimos quarenta anos.

Aqui, no entanto, enquanto recorte daquela pesquisa, nosso objetivo geral é analisar a relação corpo-espaco em tirinhas da Laerte disponibilizadas publicamente em seu *blog Muriel Total* (COUTINHO, 2014). Para isso, temos como objetivos específicos refletir sobre as categorias de corpo e espaco enquanto complementares; refletir sobre a categoria de arquivo enquanto *condição-espaco* movente; e analisar cada tirinha enquanto síntese-espelho de uma subjetividade e comentário (diferente das materialidades discursivas tidas como fundantes de um discurso) localizado no *dever* da teia discursiva.

2 Situando em pontos estratégicos e precisos, no tratamento da materialidade discursiva em seu nível atômico (FOUCAULT, 2007), isto é, no enunciado enquanto função enunciativa, visível e invisível porque material e difusa, podemos considerar que uma pesquisa sobre o ordenamento dos discursos na relação arquivo-dispositivo tende a estabelecer por base a pergunta de “[...] que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?” (FOUCAULT, 2007, p. 31). A partir dela, é possível analisar formas de dizer, condições de raridade, regularidade, exterioridade e acúmulo dos enunciados, mas também pelo que escapa a esse dizer-função, seja pela lacuna em relação com a história, seja no distanciamento de um sujeito fundante e sua busca por sentidos ocultos, dos universais. Para além do enunciado, observa-se como dizeres e poderes se relacionam para produzir o sujeito atravessando o corpo enquanto suporte biofisiológico (FOUCAULT, 2013, 2014).

Teórica e metodologicamente, pensando a partir dos estudos de Michel Foucault e sua arqueogenealogia, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo enquanto estudo de caso em que teoria e objeto se entrelaçam em uma *cartografia* histórica da sexualidade. Primeiro retomamos os resultados de nossa pesquisa de dissertação, depois recorremos a Deleuze (2015) para pensar a relação dispositivo-arquivo e, então, direcionamos nossas discussões para a relação corpo-espaço, focalizando a materialidade do ciberespaço enquanto heterotopia (MAZZOLA, 2010).

Quanto às análises, considerando as contribuições de Courtine (2010, 2011, 2013a, 2013b), Milanez (2006, 2013) e Milanez e Gaspar (2010) acerca da memória das imagens, buscamos refletir sobre a relação corpo-espaço a partir da categoria de *intericonicidade*, uma vez que a materialidade escolhida se caracteriza como um gênero textual híbrido. Dada a extensão da presente pesquisa, focaremos em seis tiras, mas devemos considerar a materialidade do suporte *blog*, pois, é a partir dele que pensamos a noção de espaço.

Por fim, considerando o objetivo geral, nosso problema de pesquisa se especifica por perguntar: como se estabelece a relação corpo-espaço nas tiras do *blog Muriel Total* da Laerte? Nossa hipótese, advinda das reflexões suscitadas e resultados da pesquisa de dissertação, delinea uma relação marcada por uma multiplicidade de aspectos que especificam um modo particular de interação do arquivo e sua exterioridade com a história.

Pensar pela arqueogenealogia: movimentos cartográficos sobre corpo, espaço e discurso a partir dos dispositivos

Refletindo sobre a arqueogenealogia foucaultiana como teoria e método em processo, tomamos o termo *cartografia* para designar nosso empreendimento. Esse termo, deslocado do sentido dicionarizado nos estudos do espaço empírico, toma alguns contornos que viabilizam uma pesquisa que considera todo e qualquer deslocamento do pesquisador em direção e em relação ao objeto, mas, sobretudo, salientando nesse processo a ideia de movimento entre espaços verticais. Em sentido prático, procuramos desenvolver um esforço teórico que se relaciona com um objeto na medida em que esse mesmo objeto modifica a teoria.

Ao discutir sobre a noção de dispositivo segundo a arqueogenealogia, Deleuze (2015) evidencia o trabalho de ruptura acerca da leitura-análise-descrição de arquivo desenvolvido por Foucault. Ao estabelecer as três grandes instâncias, ou *linhas* (caminhos do pensar, movimentos reflexivos) de seu trabalho, isto é, o poder, o saber e o si, o filósofo especificou que elas não possuem contornos definidos, sendo possível observar, no entanto, que elas estão submetidas a mudanças, “variações” (DELEUZE, 2015). Assim, trabalhar sobre os dispositivos está em considerar essas linhas em termos de sedimentação, mas também fissura e fratura. “Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um

mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que ele chama de trabalho sobre o terreno." (DELEUZE, 2015, p. 85), sendo que o primeiro resultado desse movimento é justamente o pesquisador se movendo através dessas linhas. Ele mesmo parte desses conjuntos múltiplos, multilíneares.

Para desenvolver esse movimento, então, primeiro devemos observar o objeto em um estado anterior e o que ele produz em termos de deslocamento, o que deixou escapar.

Em nossa pesquisa de mestrado (SILVA, 2019), estabelecemos como objetivo analisar *transformações do corpo enquanto objeto dos discursos da sexualidade* em tirinhas de cartunistas brasileiros nas últimas quatro décadas, enfatizando a reflexão acerca do sujeito no presente e dos processos de subjetivação em movimento. Para isso, direcionando nossas discussões em direção à relação estabelecida entre as tirinhas e os dispositivos da sexualidade e da mídia, realizamos recortes dos trabalhos de Laerte e Henfil.

A escolha em desenvolver nossa pesquisa com esses dois autores, compreendidos inicialmente como *função-autor*, segundo Foucault (2007), deu-se na medida em que falar de sexualidade no Brasil no presente nos parece indissociável de sua história recente, o que implica inicialmente pensar em produções que se permitem ser retomadas e atualizadas, que tiveram ou têm alcance de público, por estarem fortemente marcadas pela autoria fazendo parte da história como figuras associáveis no imaginário, mas também por estarem produzindo comentários sobre como o Brasil vivencia a diversidade sexual.

Nossos resultados, por sua vez, nos levaram a observar que o corpo, *como discurso (devir) e atravessado por discursos* (histórico) da sexualidade, multiplicava-se mesmo que contornado por formações discursivas temporalmente próximas, mas não totalmente correspondentes. Isto dito, encontrávamo-nos diante de diferentes ângulos e diversas perspectivas do corpo, em diferentes corporalidades. Por meio da leitura, enquanto atividade produtora de subjetividade, víamos confluir não apenas o corpo na materialidade dos quadrinhos, mas para além do espaço traçado. Assim, observamos o corpo do autor, o corpo do leitor, o corpo do pesquisador e os corpos comentados e representados pelo desenho, que, em síntese, transformam-se, multiplicam-se e tornam-se difusos³. A partir

3 Confluência dos corpos como corpo disciplinado, corpo religioso, corpo condenado, corpo doente, corpo viril, corpo violentado, corpo policial, corpo masculino, corpo monstruoso, corpo feminino, corpo diferente, corpo desviante, corpo normal, corpo patológico, corpo transexual, corpo gay, corpo bissexual, enfim, corpo LGBTIA+, corpo gordo, corpo magro, corpo potente, corpo de resistência. Aliás, no nível do comentário, observamos uma luta entre um corpo sem sexualidade (construído discursivamente pela negação) e um corpo que se enxerga como corpo dotado de sexualidade, corpo *devir*.

disso, enfatizando o efeito de comentário das tiras, definimos aquelas materialidades enquanto *espelhos-síntese*, pois, a cada nova leitura, a memória pessoal mergulhava nas redes lacunares da memória social e produzia efeitos de sentido reatualizados, enquanto possibilidade e acontecimento, recolocando sempre um já dito em relação com um efeito de potência, como *devir*.

Considerando que o corpo atravessado pela sexualidade se multiplicava dentro e fora das tirinhas, justificando também a dificuldade de tomar a sexualidade como um objeto fechado (FOUCAULT, 2014), um questionamento se acentua: há, sobretudo, a questão do espaço. Em nossa dissertação, mesmo ao tratar da noção de heterotopia, isto é, da justaposição de lugares e espaços, fazíamos isso observando como a realidade empírica era projetada em cada tirinha, como os personagens desenhados moviam-se em poucos quadros e projetavam-se entre o Nordeste da seca dos anos 80 e o Sul da fita adesiva (no trabalho de Henfil), entre espaços proibidos e rituais, de banheiros a *outdoors* (no trabalho de Laerte)⁴.

No entanto, indo além e observando que o efeito de multiplicação dos corpos não se dá apenas em relação com os corpos dos personagens, mas com o autor (LAERTE-SE, 2017; HENFIL, 2016 [1978]), o leitor e o pesquisador, os espaços também se multiplicam entre a virtualidade da produção de linguagem e o mundo empírico. Disso resulta a necessidade de se olhar para um terceiro espaço: o ciberespaço, funcionando como um mundo não apenas paralelo, mas extremamente presente, o virtual como o que se confunde ou simplesmente expande a realidade. Considerando, então, que esse efeito se mostra precisamente com a obra da Laerte, realizamos em um novo recorte, focalizamos o *blog Muriel Total* (COUTINHO, 2014), dada a sua materialidade.

4 Vimos nas tiras de Henfil (1971-1980, 1993) um corpo marcado pela ditadura, um corpo de suplícios, corpos como sexualidade fraturada, um corpo da ditadura: marcado, ferido, disciplinado, amputado, traumatizado, violento, muito embora escapando sempre, como no caso da personagem da Graúna, que se utiliza do discurso da mulher histérica para combater o discurso institucionalizado acerca do papel da mulher, mesmo considerando que o autor ironizasse certas lutas, sinalizando um duplo atravessamento; ou como no caso do Fradim, isto é, um representante religioso que desvirtua a ordem vigente, inclusive tendo sua primeira aparição completamente nu, e sempre se apresentando como alguém sem ética. Além dele, podemos pensar o Cumprido, seu companheiro, e inúmeras vezes sinalizado como um homossexual enrustido que estranhamente se resume a uma piada sobre a ordem institucionalizada e sua hipocrisia, a figura do *cidadão de bem*, mas também sobre a própria homossexualidade como condição indesejada independentemente dos grupos políticos naquele momento (SILVA, 2018; TREVISAN, 2018). Do outro lado, mas sem traçar paralelos ou comparações, apenas observando mutações dos olhares e discursos, no caso da Laerte (COUTINHO, 2014, 2016, 2020), observamos um corpo dotado de sexualidades, potente, vivo, alegre, paradoxalmente marcado, voltado não apenas para uma imagem positiva da diversidade sexual e de gênero, isto é, das identidades como diferentes, mas da desconstrução dos rótulos. No *Manual do Minotauro* (COUTINHO, 2020), a cartunista abandona o trabalho com personagens, movimento de desconstrução pela aceitação no jogo entre identidades e indeterminação.

Para realizar esse novo movimento cartográfico, precisamos, então, discutir o que entendemos por discurso em relação a um dispositivo produzindo o arquivo.

Remontando ao trabalho metodológico de Foucault, na *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2007), o filósofo defende uma noção que permite ao discurso ser pensado como um sistema de dispersão em si, como um conjunto impreciso de enunciados. No nível do enunciado, o discurso é material, concreto, porque toma formas e meios de se reproduzir, mas invisível porque suas ligações e relações não respondem a nenhum esquema arquitetônico fechado. Entre relações de poder e relações de saber, o discurso se torna um campo de relações estratégicas onde a vontade de verdade funciona sempre imprecisa, mas sistematizada.

Um dispositivo (antes pensado como positividade), por sua vez, englobando discursos, dizeres, relações de poder-saber, corpos e instituições, organiza e viabiliza a possibilidade de existência do arquivo enquanto condições de existência histórica de cada enunciado possível (FOUCAULT, 2007). Entende-se como composição incerta a ideia de que tanto arquivo como dispositivos não são passíveis de serem separados ou delimitados com exatidão. Tratar o discurso a partir deles está em considerar a descontinuidade como princípio ordenador (DELEUZE, 2015), sinalizando, mais uma vez, um tipo descontínuo de cartografia acerca de terrenos íngremes.

Segundo Deleuze (2015, p. 83), um dispositivo seria aquilo que, concretamente, muito precisamente se pode definir como “[...] um conjunto multilinear composto por linhas de natureza diferentes [...]”. Diferentemente dos outros sistemas *quando* tratados como homogêneos e universais, tais como, o sujeito ou a linguagem, o dispositivo funciona primordialmente pela ideia de que qualquer linha pode ser quebrada e que, como já salientamos, marcada por variações.

Realizando uma incursão por meio da arqueogenealogia a partir de Foucault (2007), Deleuze (2015) especifica que o olhar sobre o dispositivo comporta algumas dimensões, sendo duas as principais: *curvas de visibilidade* e *curvas de enunciação*. Os dispositivos são como “[...] máquinas de fazer ver e fazer falar [...]” (DELEUZE, 2015, p. 84)⁵. Além dessa

5 Enquanto máquina de fazer ver, seu funcionamento se dá por focos de luz, linhas de luz que não iluminam objetos pré-existentes, mas que os apagam ou fazem desaparecer na ordem do discurso. Enquanto máquina de dizer, seu funcionamento se especifica por ser enunciado, isto é, a alguém é dado o poder de dizer para o que vem um dispositivo, de onde se é medido ou permitido falar, a exemplo das leis que especificam um indivíduo como culpado ou inocente. Isto dito, todo dispositivo é objeto de explicação, além de poder estabelecer lugares de fala, dizeres e verdades de um momento dado. Considerando que são perceptíveis apenas quando se suspendem os universais, cabe considerar que “[...] não são nem sujeitos nem objetos, mas regimes que é necessário definir pelo visível e pelo enunciável, com suas derivações, as suas transformações, as suas mutações.” (DELEUZE, 2015, p. 85).

divisão complementar, haveria no seu interstício linhas de força e linhas de subjetivação (DELEUZE, 2015). Acerca das linhas de força, compreende-se nela toda a discussão sobre a noção de poder, ou mais precisamente, dos micropoderes, funcionando sempre de forma difusa, pulverizada, mas não puramente caótica. Acerca das linhas de subjetivação, em correlação com os micropoderes, compreendidas como uma nova dimensão do projeto arqueogenealógico, especificam-se pela ideia de que a subjetividade se dá como um processo difuso, “[...] é uma linha de fuga, escapa às outras linhas, *escapa-se-lhes*. O ‘si próprio’ (Soi) não é nem um saber nem um poder [...] uma espécie de mais-valia [...]” (DELEUZE, 2015, p. 87). A (o processo de) subjetivação, assim, corresponderia às regras de conduta da sociedade ateniense, por exemplo, regras (obrigatórias ou não) que fazem o indivíduo refletir sobre si, um cuidado de si. Além desses desdobramentos, para Deleuze (2015), é imprescindível que qualquer olhar sobre os dispositivos, por consequência, mantenha em suspenso qualquer sentido de universal, além de não tratar esse trabalho sobre a *criatividade potente* como um retorno ao novo. Para Foucault (2007), interessaria, sobretudo, as regularidades.

Por fim, acerca da relação entre dispositivo e arquivo, segundo Deleuze (2015, p. 93), “[...] pertencemos a dispositivos e neles agimos”. A sua atualidade permite-nos dizer o que somos, sendo, no entanto, preciso “[...] distinguir o que somos (o que não seremos mais) e aquilo que somos em *devenir*: a parte da história e a parte do actual.” (DELEUZE, 2015, p. 93). O arquivo corresponde à história, é o desenho do que somos e o que deixamos de ser; o actual, por sua vez, é um esboço em transformação. Remetendo à discussão sobre arquivo em Foucault (2007), essa distinção nos leva a pensar que arquivo e dispositivo, mais uma vez, não se separam, não podem ser descritos por inteiro, são difusos. Pelo dispositivo, observamos o que somos enquanto *devenir*, pelo arquivo, observamos o que somos e deixamos de ser. Pensando do ponto de vista metodológico, analisar ou organizar um arquivo é sempre trabalhar com a lacuna, um exercício cartográfico.

Voltando-nos para nosso objeto e as relações que procuramos estabelecer, perguntamos: mas e a mídia? Como pensar em um dispositivo da mídia formando arquivos sobre sexualidade? E as tiras? Inicialmente, convém observar que a mídia, que não é a Grande Mídia (que supõe ter ‘consciência’) ou apenas os meios de comunicação (parte técnica), enquanto poderoso e complexo dispositivo de produção de discurso (MILANEZ, 2006), (auto)autorizada a falar sobre a sexualidade, funciona medindo-a, dividindo-a ou homogeneizando-a, no e sobre o corpo nos termos de uma biopolítica, isto é, na carne e além dela, dizeres possíveis (éticos ou não) no limiar aparente entre o privado e o público. Isso remete muito precisamente às duas instâncias antes discutidas com suas linhas de luz (ou visibilidade) e linhas de enunciação. Para nós, é importante abordar esse efeito (aparente) de homogeneidade dos poderes e heterogeneidade de saberes, pois é a partir dele que podemos observar o emparelhamento de diversos saberes, poderes e vontade de saber, enfim, enunciados regulares que se revestem para constituir as diversas vontades de verdade no presente. Multiplicação de focos de luz, multiplicação de dizeres, aparente neutralidade enquanto *data*, informação.

Sabemos, no entanto, que essa especificação não se reduz única e exclusivamente a isso, que esse funcionamento, em sua complexidade, tem sido motivo de estudo ele mesmo. Sabendo da existência de uma quantidade expressiva de trabalhos sobre a mídia enquanto dispositivo que age sobre o sensível ou comum, completando-o como em uma forma de bios-virtual (SODRÉ, 2014; LUHMANN, 2005; MANOVICH, 2001; LIPOVETSKY; SERROY, 2015). Em outro momento, devemos realizar incursões por essas discussões. Considerando essa complexidade, devemos focar nossos esforços na reflexão de como esse funcionamento se reflete em pontos menores, no estabelecimento de um arquivo, marcadamente histórico, difuso e movente. Neste momento, parece-nos produtivo precisamente pensar o ciberespaço, isto é, a espacialidade do dispositivo midiático na contemporaneidade, como heterotopia, realizando um novo movimento de nossa cartografia. Mas como pensar dessa forma? Como enxergar uma relação entre o ciberespaço como heterotopia na extensão dessa lógica do dispositivo da mídia? Precisamos pensar na materialidade dos espaços em relação com as novas tecnologias. Para compreendermos essa relação, podemos retomar Foucault (2013) a fim de apresentar a noção e retomar o trabalho de Mazzola (2010), que nos parece ter realizado uma aproximação profícua da questão.

De modo geral, a noção de heterotopia se configura pela justaposição de espaços diferentes ou similares, isto é, pela ideia de que espaços se relacionam e se intercambiam, processo de existência em continuidade e intercessão. Para Foucault (2013), uma heterotopia opõe-se inicialmente às utopias como as conhecemos e as descrevemos, isto é, a esses lugares sem lei, lugares dos sonhos, impossíveis de serem rastreados. Planetas que nascem na cabeça do ser humano, diferentes pela individuação. No entanto, não vivemos em espaços vazios, neutros e planos. Encontramo-nos atravessados, localizados. Vivemos em espaços possíveis de medir (ao menos, aparentemente) e especificar, cartografar (FOUCAULT, 2013). Para além desses lugares, há aqueles que são diferentes em tudo desses tipos. As heterotopias são utopias reais, possíveis de serem encontradas e se ligam aos espaços geográficos como forma de apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los (FOUCAULT, 2013). São como contra espaços.

Citando a disciplina que estudaria as heterotopias, a *Heteropológia*, Foucault (2013) discute cinco princípios para seus estudos⁶. Segundo Foucault (2013, p. 30), todos esses

6 O primeiro (FOUCAULT, 2013) especifica-se pelo argumento de que não existe uma sociedade sequer que não produza suas próprias heterotopias, considerando, no entanto, que essas não correspondem a esquemas fechados no sentido de que são simplesmente reproduzidas por outras sociedades. Nesse sentido, seria possível observar e classificar as sociedades a partir dos tipos que preferem, sendo as mais comuns as heterotopias de crise (biológicas) e de desvio. O segundo princípio (FOUCAULT, 2013) especifica-se pelo argumento de que qualquer sociedade, no transcorrer da sua história, pode fazer com que suas heterotopias se diluam e se refaçam, isto é, podem desaparecer, serem criadas e mesmo reposicionadas. O cemitério como exemplo, segundo o autor, marcando muito precisamente o lugar-outra, modificou-se: antes no centro das cidades,

princípios se juntam a considerar uma ideia geral: as heterotopias são a contestação de todos os outros espaços. Ligam-se ao real e o desconstroem, a exemplo das colônias, sempre tidas no imaginário dos que as buscavam como melhores do que a terra natal. Nesse sentido, podemos observar o barco. O barco é fechado em si, mas se liga a todos os lugares, “[...] é a heterotopia por excelência.” (FOUCAULT, 2013, p. 30).

Navegar, acessar, estabelecer *links*. Não nos parece estranho que as ações no ciberespaço se caracterizem diretamente como essa metáfora. Mazzola (2010) realizou uma pesquisa muito precisa acerca dessa relação tão familiar. Para o autor, trabalhando sob a ótica da Análise do Discurso (AD) Francesa de linha pecheuxtiana em contato com os trabalhos de Foucault e teóricos da comunicação, como Levy (1996), no mundo moderno contemporâneo, tudo se virtualiza, real e virtual se aproximam e se desterritorializam. O ciberespaço, nesse sentido, expande-se exponencialmente, o tempo se altera, resultando em novas e diferentes práticas sobre o ser. “Como viver sem *e-mail*? Como deixar de usar o computador para trabalhar? Quem somos nós hoje, sem as máquinas?” (MAZZOLA, 2010, p. 54). Primordialmente, a existência no interior desse processo implica virtualização, digitalização e meios de acesso.

O tratamento da internet como um espaço, segundo Mazzola (2010, p. 55), direciona o olhar para a ideia de um lugar impossível, mesmo intervindo tão fortemente no espaço geográfico, como um lugar de atualizações, conexões, nós. A diferença maior, no entanto, está na sua materialização como projeção, “[...] materializa-se em uma tela.” (MAZZOLA, 2010, p. 56). No entanto, ainda segundo o pesquisador, o ciberespaço não apenas realiza em si ou projeta a confluência de sons, imagens (fixas ou em movimento) e textos. É também característica do ciberespaço produzir locais de afecção e interação, tais como, “[...] locais de relacionamentos, resgate de afetividade, de arquivamento, de memória, de representações icônicas, de encontros, de trocas, de viagem, de conhecimento, de ausência de regras, de coisas inúteis [...]” (MAZZOLA, 2010, p. 56-57). Não apenas sobreposição, mas interconexão, *links*.

depois nas beiradas. O terceiro princípio, por sua vez, trata da observação de que, em geral, as heterotopias justapõem espaços incompatíveis em termos de natureza, a exemplo dos teatros e jardins persas (FOUCAULT, 2013). O quarto princípio diz respeito ao tempo. As heterotopias se ligam a recortes singulares de tempo, parentes de heterocronias (FOUCAULT, 2013). As formas como elas se ligam ao tempo, por sua vez, especificam-se por três formas mais comuns: aquelas que suspendem o tempo, anulam-no e apagam-no (cemitérios, museus); aquelas que se especificam como festas, isto é, suspendem o tempo, mas não o anulam (feiras, festas, colônias de férias); e há as heterotopias que funcionam como lugares de transformação, de regeneração (prisões). O quinto princípio compreende que toda heterotopia possui um sistema de fechamento e/ou abertura (FOUCAULT, 2013). Nesse sentido, remetendo às linhas de luz e enunciação do dispositivo, uma heterotopia sempre se organiza para permitir aos sujeitos adentrarem ou não suas linhas, seja por um sistema totalmente fechado, seja totalmente aberto, ou apenas a alguns iniciados.

Por fim, considerando que todos os espaços são impregnados de memória e imaginário, Mazzola (2010, p. 58) salienta a importância de se pensar a ideia de "imaginário". Segundo o autor, remetendo à discussão sobre pré-construído e interdiscurso nos termos da AD de Pêcheux (2009), teríamos, no caso do ciberespaço, a impressão de que algo fala anteriormente e em outro lugar.

Para nossa pesquisa, tais questões reverberam na funcionalidade do *blog*, um espaço heterotópico desde a sua proposta como diário eletrônico (um diário aberto), isto é, um espaço que se supõe definido, tendo um endereço, mas que, em seu funcionamento como arquivo, simula um espaço outro a todo momento, como memória e afeto.

Arquivo movente, corpos difusos e espaços heterotópicos em tiras

Realizando a análise do *blog Muriel Total* (COUTINHO, 2014), com publicações entre 2009 e 2014, isto é, entre a abertura para o público do processo de mudança de identidade de gênero da cartunista Laerte e a sua decisão de não utilizar mais personagens específicos, surge como um recurso para organizar e disponibilizar no âmbito da internet um conjunto de produções, funcionando como um espaço de memória (uma escrita de si), como um arquivo fechado em si pela autoria e pelo tema. Nele estão contidas todas as tirinhas da personagem Muriel, uma mulher transexual, sendo que essas tiras foram anteriormente publicadas no caderno de informática do jornal *A Folha de São Paulo*. Aliás, a esse *anteriormente* nos referimos também ao personagem Hugo (COUTINHO, 2005), que tratava geralmente de questões sobre informática e seus impactos no cotidiano, tais como no trabalho ou nos relacionamentos. Para nós, é importante observar que o Hugo reaparece em algumas tirinhas da Muriel no *blog*, mas sempre *em relação a*, como o outro, isto é, de um atual para um efeito do pré-construído. Em outras palavras, antes da Muriel havia Hugo, mas Hugo vai desaparecendo conforme as dúvidas, e experimentações da Muriel levam-na a desconstruir alguns binarismos sobre si e sobre o perigo dos rótulos.

Para quem tem aproximação afetiva, isto é, para o corpo que potencializa os efeitos das linhas de subjetivação com as quais se depara na leitura das tirinhas, com o trabalho da cartunista, é possível traçar um paralelo, inclusive temporal, entre o processo pessoal (corpo da autora) da Laerte como pessoa trans e a sua personagem. Nesse sentido, temos a ideia de que as tirinhas sobre a Muriel comentam algo que se espelha pela figura pública da Laerte. Essa observação, de forma mais direta, é permitida a partir do filme *Laerte-se* (2017), uma produção intimista que desconstrói positivamente a figura pública e permite ao público adentrar os questionamentos da cartunista. Mas é preciso observar que na mesma medida em que se propõe um espaço público, isto é, aberto à consulta e fechado em si mesmo, espaço de memória que não comporta outros focos de luz, esse *blog* dialoga com a noção de heterotopia como a compreendemos anteriormente. O motivo é simples, pois, na medida em que as tirinhas, enquanto espelhos-síntese, multiplicam os corpos comentados, os espaços se agregam e produzem uma relação heterotópica

em dois níveis: na representação em cada tirinha e no *blog* como confluência desses comentários. Pensando na metáfora do barco, heterotopia por excelência, e mesmo o jardim, o *blog* funciona como lugar de encontro remontando um complexo processo de identificação focado nas questões de identidade de gênero a partir da memória das imagens, relações de intericonicidade.

De maneira geral, partindo de Courtine (2010, 2011, 2013a, 2013b), Milanez (2006, 2013) e Milanez e Gaspar (2010), trabalhando sobre o enunciado, o interdiscurso e a memória discursiva, essa noção comporta duas informações importantes sobre memória das imagens: primeiro, que toda imagem, enquanto materialidade discursiva, pode ser relacionada a conjuntos em que formas, cores e formatos compõem parte do imaginário de uma cultura possível e produzem enunciados outros em regimes de repetibilidade; segundo, embora comportando conjuntos do imaginário social, toda imagem, seja por meio de uma leitura cotidiana ou em uma discussão acadêmica, encontra-se sempre marcada pelo imaginário pessoal de cada indivíduo, no corpo e para além dele, comporta as próprias imagens que cada um guarda, instância antropológica que permite ao pesquisador poder relacionar uma imagem (função enunciativa) a uma série.

Assim, o que passamos a chamar de síntese-espelho corresponde a um enunciado iconográfico que comporta, de modo geral, essas duas dimensões, da memória e do imaginário geral de uma cultura e da memória pessoal do leitor-pesquisador. No caso das tirinhas, o contato entre essas duas instâncias produz os efeitos de sentido comuns ao gênero (efeito humorístico), sendo a *síntese* o imaginário de uma linha de subjetivação, e o *espelho* o processo de reflexão pelo qual o sujeito que lê se subjetiva. Para nós, ler uma tirinha não é diferente de olhar o mundo através de um espelho, portanto, coloca-nos diante de nossa atualidade. Vejamos na prática como isso funciona.

Tirinha 1 – *Ouverture*⁷



Fonte: Coutinho (2014)

⁷ Os termos utilizados correspondem aos marcadores de cada tirinha no *blog*, às palavras-chave.

Tirinha 2 – Jogos



Fonte: Coutinho (2014)

Tirinha 3 – Spam



Fonte: Coutinho (2014).

Tirinha 4 – Vírus



Fonte: Coutinho (2014)

Tirinha 5 – Travestilidade



Fonte: Coutinho (2014)

Tirinha 6 – Encontro



Fonte: Coutinho (2014)

Bem, inicialmente, precisamos considerar não apenas que cada tirinha apresentada corresponde a uma publicação individual dentro do *blog*, mas a conjuntos menores, séries/narrativas sobre temas diversos. Assim, observamos uma sequência de publicação, mesmo que não sejam sequências diretas. Por exemplo, as tirinhas 1-4 estão em uma narrativa separada de vinte tirinhas, a número 5 está em uma narrativa de quatro tirinhas. A tirinha 6, por sua vez, estava disposta como a última tirinha do *blog*.

Essa primeira observação corrobora com nossa discussão sobre a relação dispositivo-arquivo na medida em que nos oferece uma rede de associações entre enunciados. Não se trata de qualquer enunciado, mas do estabelecimento de focos de luz e enunciação. Cada

tirinha, como síntese-espelho, coloca-nos diante de linhas de subjetivação, do imaginário comum, da memória e da história, sobre o tema da sexualidade, seja referenciando, simulando ou refletindo um acontecimento⁸. Do ponto de vista do leitor, desdobramentos acerca das linhas de leitura se mostram.

Quanto ao imaginário social e à memória das imagens, temos, respectivamente: (1) o processo de descobrimento da identidade de gênero como diferença; (2) questionamentos acerca da permissão aparente diante da mudança; (3) metáfora espacial e do corpo relacionando o imaginário das sexualidades e da informática; (4) imaginário do desconhecimento e da patologia; (5) imaginário da homofobia; (6) imaginário dos rótulos em desconstrução.

Do lado antropológico, do corpo do leitor-pesquisador, por sua vez, observamos um corpo refletindo acerca desses imaginários em um questionamento geral: acerca das fraturas e dificuldades em se desvencilhar a diversidade sexual de todo e qualquer binarismo reducionista.

Do lado das linhas de subjetivação, temos apresentadas, respectivamente: (1) a experiência da mudança como processo; (2) a confusão dos discursos sobre os espaços heteronormativos; (3) e (4) a diversidade como algo que se multiplica; (5) a diversidade como algo que preenche todos os espaços; e (6) é possível resistir aos binarismos e rótulos.

Por fim, quanto à relação corpo-espaço, temos que: (1) o corpo dotado de sexualidade⁹ em relação ao primeiro contato com o espaço público, a rua como metáfora do mundo; (2) corpo dotado de sexualidade e os espaços permitidos; (3) corpo dotado de sexualidade multiplica-se para todos os espaços possíveis, virtualiza-se; (4) corpo dotado de sexualidade e espaço privado; (5) corpo dotado de sexualidade e espaço público, visível e invisível; (6) desconstrução dos corpos para além dos espaços.

Portanto, devemos observar que todas as materialidades funcionam em termos de justaposição. Temos um corpo que se justapõe ao espaço público, fruto do imaginário construído acerca das diferenças; temos as justaposições do corpo e dos espaços privados; e temos a justaposição do virtual e do material (como dito, que também se interliga ao próprio funcionamento do *blog*) em termos de espaço.

8 Em outras tirinhas, encontramos referências a acontecimentos recentes acerca da chamada *ditadura gay*, *da cura gay*, *da Parada LGBTQIA+*.

9 Nesse e nos demais casos, há o foco no corpo transexual. No entanto, podemos pensar em um corpo LGBTQIA+, uma vez que muitos desses processos são vivenciados em menor ou maior grau por diferentes indivíduos que se identificam como LGBTQIA+.

Considerações finais

Como vimos, é parte do processo de existência dos dispositivos e das heterotopias deixar de ser, deixar de funcionar ou se transformar. Isso se reflete no arquivo construído e nos processos de subjetivação que ali se formam e circulam. O enunciado, por sua vez, se repete em outros lugares e em relação a outros imaginários.

No caso do *blog*, esse diário virtual não é diferente. Na época do domínio das redes sociais, um perfil no Facebook pode se mostrar mais próximo do leitor do que um *link* para uma página de um domínio diferente. Evidencia-se a rapidez da leitura e do acesso a ela, o tempo se esfaca. No processo de escrita desta pesquisa, deparamo-nos com um caso assim. Ao direcionarmos o *cursor* para o *link* do *blog Muriel Total*, deparamo-nos com uma mensagem de que a página tinha *ido para o espaço*, isto é, teria sido fechada, estava indisponível. Não convém a nós, pesquisadores, debruçarmo-nos sobre os motivos para sua descontinuação. Resta-nos, então, apenas evidenciar o caráter histórico de nossa pesquisa e do arquivo que se liquefaz no espaço heterotópico do ciberespaço. Cartografar sobre lugares íngremes, mais uma vez, olhar o que somos deixando de ser.

Como resultado, confirmarmos nossa hipótese da multiplicação da relação corpo-espaço. Enquanto arquivo, o *blog Muriel Total* marca seu lugar na história da sexualidade no Brasil, mesmo quando deixa de ser um lugar acessível, recuperável apenas por notícias e pesquisas acadêmicas, seus enunciados continuam produzindo ecos.

Agradecimentos

O autor agradece a agência de fomento CNPq, pela bolsa de doutorado.

REFERÊNCIAS

COURTINE, J.-J. Discurso, história e arqueologia. *In*: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. (ed.). *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

COURTINE, J.-J. Discurso e imagens: para uma arqueologia do imaginário. *In*: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. (org.). *Discurso, semiologia e história*. São Paulo: Claraluz, 2011.

COURTINE, J.-J. Foucault e a história da análise do discurso, olhares e objetos. *In*: FERNANDES, C. A.; CONTI, A.; MARQUES, W. (org.). *Michel Foucault e o discurso: aportes teóricos e metodológicos*. Uberlândia: EDUFU, 2013a.

COURTINE, J.-J. *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013b.

COUTINHO, L. *Hugo para principiantes*. São Paulo: Devir, 2005.

COUTINHO, L. *Muriel Total*. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://murieltotal.zip.net/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

COUTINHO, L. *Modelo vivo*. São Paulo: Barricada, 2016.

COUTINHO, L. *O Manual do Minotauro*. 2020. Disponível em: <http://manualdominotauro.blogspot.com.br/>. Acesso em: 07 ago. 2020.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Nova Vega, 2015.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade: o uso dos prazeres*. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. 2 v.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 3 v.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade e saber*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 1 v.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Bata Naves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, M. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos: genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade*. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. 9 v.

FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité: Les Aveux de la chair*. Paris: Gallimard, 2018. 4 v.

GOMES FILHO, M. *(Homo)sexualidades e Foucault: para o cuidado de si*. Curitiba: Appris, 2016.

HENFIL. *Fradim*. 1-31. ed. São Paulo: Editora Codecri, 1971-1980.

HENFIL. *Programa Vox Populi*. [Entrevista cedida à] TV Cultura. Publicado pelo canal Câmera Livre. 2016 [1978]. 1 vídeo (59 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rzPVXdJw77E&feature=youtu.be>. Acesso em: 15 ago. 2020.

HENFIL. *A volta da Graúna*. São Paulo: Geração Editorial, 1993.

LAERTE-SE. Direção: Eliane Brum. Produção: Lygia Barbosa da Silva. [S.l.]: Tru3Lab; Netflix, 2017. 1 vídeo (100 min).

LEVY, P. *O que é o virtual?* Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LUHMANN, N. *A realidade dos meios de comunicação*. São Paulo: Paulus, 2005.

MANOVICH, L. *The Language of New Media*. Massachusetts: MIT, 2001.

MAZZOLA, R. B. *Análise do discurso e ciberespaço: heterotopias contemporâneas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

MILANEZ, N. *As aventuras do corpo: dos modos de subjetivação às memórias de si em revista impressa*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

MILANEZ, N. Intericonicidade: funcionamento discursivo da memória das imagens. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 35, n. 4, p. 345-355, 2013.

MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. (org.). *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.



SILVA, G. C. da. *O corpo em tirinhas e o discurso político-sexual no Brasil em 40 anos: entre A volta da Graúna e o Manual do Minotauro*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Letras, Recife, 2019.

SILVA, M. *Rir das Ditaduras: os dentes de Henfil (Fradim-1971/1980)*. São Paulo: Intermeios; USP-Programa de Pós-graduação em História social, 2018.

SODRÉ, M. *A Ciência do Comum: notas sobre o método comunicacional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TREVISAN, J. S. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 4. ed. rev. atual. e amp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

As evidencialidades de raciocínio e sua combinação com tempo e modo no português brasileiro

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.2909>

Vítor Henrique Santos da Silva¹

Resumo

Analisando orações complexas em que a matriz é nucleada pelos verbos *inferir*, *deduzir*, *concluir*, *perceber*, *observar* e *ver*, este trabalho objetiva testar a hipótese de que, se esses verbos expressam inferência ou dedução, subtipos evidenciais de acordo com Hengeveld e Hattner (2015), o tempo e o modo da encaixada é diferente a depender do subtipo. Os resultados comprovam essa hipótese, já que, nos dados analisados, a encaixada com a informação deduzida só se apresenta em tempos do passado e do presente do indicativo, enquanto a informação inferida ocorre nos tempos presente, passado e futuro e nos modos indicativo, subjuntivo e condicional. As ocorrências provêm do *Corpus Brasileiro* (SARDINHA; MOREIRA FILHO; ALAMBERT, 2010) e do *Timestamped JSI web corpus 2014-2020* (TRAMPUS; NOVAK, 2012), e são analisadas com o auxílio do *Goldvarb X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005).

Palavras-chave: evidencialidade; inferência; dedução; raciocínio; Gramática Discursivo-Funcional.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; vitorhss20@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4649-2170>

Evidentiality of reasoning and their combination with tense and mood in Brazilian Portuguese

Abstract

Analyzing complex clauses in which the head of the matrix are the verbs *inferir*, *deduzir*, *concluir*, *perceber*, *observar*, and *ver*, I test the hypothesis that, if these verbs express inference or deduction, evidential subtypes as stated by Hengeveld and Hattner (2015), tense and mood of the embedded clause is different according to the subtype expressed. The results confirm this hypothesis since, in the analyzed data, the embedded clause with the deduced information is restricted to past and present tenses of the indicative mood, whereas the inferred information occurs in present, past, and future tenses and in indicative, subjunctive, and conditional moods. The occurrences pertain to *Corpus Brasileiro* (SARDINHA; MOREIRA FILHO; ALAMBERT, 2010) and *Timestamped JSI web corpus 2014-2020* (TRAMPUS; NOVAK, 2012), and are analyzed with the assistance of *Goldvarb X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005).

Keywords: evidentiality; inference; deduction; reasoning; Functional Discourse-Grammar.

Introdução

O estudo sobre a expressão lexical da evidencialidade ou, nos termos de Aikhenvald (2004), das estratégias de evidencialidade², tem ganhado espaço nos últimos anos. Isso se deve, sobretudo, pela tentativa de se entender como a fonte da informação é marcada em línguas que não dispõem de meios gramaticais para veicular tal função.

Nesse panorama, definindo a evidencialidade como a indicação da fonte da informação contida em um enunciado ou do meio pelo qual essa informação foi obtida, este trabalho aborda a expressão de dois subtipos evidenciais no português brasileiro: a *inferência*, que marca um raciocínio assentado puramente no conhecimento do falante ou em evidências de natureza linguística; e a *dedução*, que marca um raciocínio embasado por evidências perceptuais. Para tanto, são analisadas ocorrências dos verbos *inferir*, *deduzir*, *concluir*, *perceber*, *observar* e *ver*, extraídas do *Corpus Brasileiro* (SARDINHA; MOREIRA FILHO; ALAMBERT, 2010) e do *Timestamped JSI web corpus 2014-2020 Portuguese* (TRAMPUS; NOVAK, 2012).

Analisam-se usos dos verbos mencionados em orações complexas, como núcleo de orações matrizes, com o objetivo de descrever a combinação de tempo e modo entre a oração que contém o evidencial e a oração com a informação inferida ou deduzida. Tendo em vista que, nas relações de encaixamento, entende-se que o tipo do predicado

² No original: "evidentiality strategies".

encaixador determina a natureza semântica da unidade nele encaixada (DIK, 1997; HENGEVELD; MACKENZIE, 2008; entre outros), espera-se encontrar divergências no modo como orações com os verbos selecionados combinam-se com as categorias de tempo e modo, a depender do tipo de evidencialidade que expressam.

As análises deste estudo são embasadas pela classificação da evidencialidade proposta por Hengeveld e Hattner (2015) e pela Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), doravante GDF. A categorização dos dados tem suas variáveis cruzadas pelo *Goldvarb X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), cujos resultados são ponto de partida para a argumentação feita adiante.

Os dados presentes neste trabalho são parte dos achados obtidos por Silva (2020a), apresentados sob a forma de dissertação de mestrado, intitulada *A expressão lexical da dedução e da inferência em língua portuguesa: uma análise discursivo-funcional*, que se debruça sobre aspectos semânticos e morfossintáticos da expressão da inferência e da dedução no português brasileiro.

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: em primeiro lugar, é feita uma breve explicação da teoria que embasa este estudo, e são apresentados, na perspectiva dessa teoria, os subtipos evidenciais analisados; em segundo lugar, explora-se o universo de dados utilizados, abordando-se sua origem e os critérios de levantamento e de análise das ocorrências; em terceiro lugar, são realizadas a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos; por fim, faz-se as considerações finais desta pesquisa.

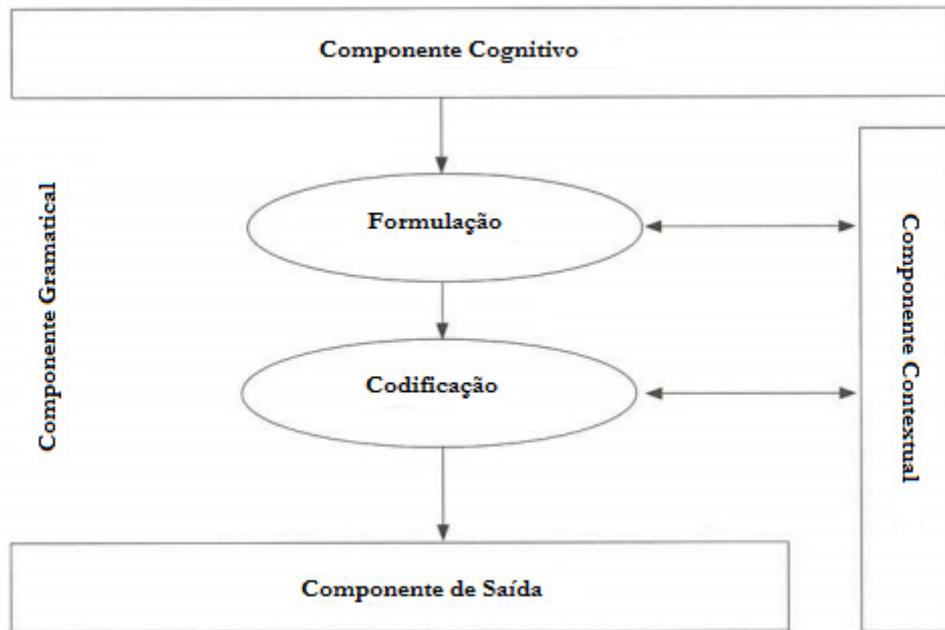
Fundamentação teórica

A Gramática Discursivo-Funcional

A Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008) é uma teoria gramatical que concebe o enunciado como estratificado em níveis e camadas hierárquicos, em que as operações de formulação dos níveis Interpessoal e Representacional (da pragmática e da semântica, respectivamente) determinam as operações de codificação dos níveis Morfossintático e Fonológico. A GDF é entendida como o Componente Gramatical de um modelo maior de interação verbal, em que se relacionam o Componente Cognitivo, de onde partem as ideias e as intenções do falante, o Componente Contextual, que armazena informações contextuais importantes para a interação, e o Componente de Saída, responsável pela expressão, na fala, na escrita ou na gestualidade, da informação linguística produzida no Componente Gramatical.

Os componentes e as formulações linguísticas mencionados estão esquematizados na figura a seguir:

Figura 1. A GDF como parte de uma teoria mais ampla da interação verbal



Fonte: Hengeveld e Mackenzie (2012, p. 44)

Para a discussão que segue, interessam as camadas do Nível Representacional. A mais alta na hierarquia é a do Conteúdo Proposicional, a qual diz respeito a um construto mental que não pode ser localizado no tempo nem no espaço. A segunda na hierarquia é a camada do Episódio, que consiste em um ou mais Estados de Coisas organizados em uma sequência de Tempo, Espaço, Participantes e domínio de Realidade. A terceira mais alta na hierarquia é a camada do Estado de Coisas, que diz respeito a um evento que pode ser localizado no tempo e no espaço. A quarta na hierarquia é a camada da Propriedade Configuracional, que corresponde aos moldes de predicação das línguas naturais. Essa última é formada por uma relação de camadas que não mantêm uma hierarquia entre si e que, não sendo relevantes para a discussão das próximas seções, não serão abordadas em detalhes neste artigo.

A inferência e a dedução

Para a GDF, a evidencialidade e outras categorias qualificacionais podem ser definidas a partir de seu escopo sobre as camadas e os níveis de estruturação do enunciado. Utilizando essa teoria linguística como suporte teórico e partindo da análise de 64 línguas indígenas brasileiras, Hengeveld e Hattner (2015) propõem o reconhecimento de quatro subtipos evidenciais, entre eles a inferência e a dedução, que são tema desta investigação.

De acordo com Hengeveld e Hattner (2015, p. 485, tradução nossa³), o evidencial de *inferência* é utilizado pelo falante “para indicar que infere certa porção de informação com base em seu próprio conhecimento existente”. Ainda segundo os autores, esse subtipo evidencial tem escopo sobre a camada do Conteúdo Proposicional. Um exemplo de marca evidencial de inferência em português pode ser visto em (2):

2. O mundo do futebol requer equilíbrio. Um dia estamos no topo, no outro estamos em baixa. *Sinto* que fiz a escolha certa em voltar para o Brasil e também em vir para o Botafogo. Gostava de viver lá, tive outras propostas até mesmo no Brasil, mas senti que aqui poderia ser minha nova casa. (VENDRAME, 2010, p. 145, grifos nossos).

Nesse exemplo, a partir de suas impressões, o falante infere que fez a escolha certa ao voltar para o Brasil e ingressar no time de futebol que o contratou. Nesse caso, como a base para o raciocínio são evidências internas ao falante, o verbo *sentir* funciona como a marca de uma inferência.

A dedução, por sua vez, que tem escopo sobre a camada do Episódio, é “utilizada para indicar que a informação apresentada pelo falante é deduzida com base em evidências perceptuais” (HENGEVELD; HATTNER, 2015, p. 486, tradução nossa⁴). Uma ocorrência de marca evidencial de dedução em português é apresentada a seguir:

3. Ela entrou apressada, acendeu a luz da sala, *sei*, pelo barulho, que nem tirou os sapatos como é de costume aqui em casa. (KAPP-BARBOZA, 2017, p. 76, grifos da autora).

Em (3), a partir do barulho que ouve, o falante infere que a mulher de quem fala não tirou os sapatos quando entrou na casa. Tendo em vista que o raciocínio está assentado em uma percepção sensorial realizada por meio da audição, o verbo *saber* é utilizado como a marca de uma dedução.

Tanto a inferência quanto a dedução estão relacionadas ao *modo de obtenção* da informação, o qual diz respeito a um raciocínio, em ambos os casos. A diferença é o tipo de evidência que embasa esse raciocínio, já que a inferência não exige uma evidência perceptual, ao passo que a dedução exige. Além disso, com relação à inferência, uma evidência externa ao falante também pode sustentar o raciocínio marcado por esse subtipo evidencial, desde que essa evidência seja de natureza linguística. Isso porque,

3 No original: “[...] to indicate that he infers a certain piece of information on the basis of his/her own existing knowledge.”.

4 No original: “[...] used to indicate that the information the speaker presents is deduced on the basis of perceptual evidence.”.

apesar de o estímulo físico que veicula a linguagem ser perceptível por meio da audição, no caso da fala, por meio da visão, no caso da escrita e da gestualidade, e por meio do tato, no caso do Tadoma⁵, esse estímulo precisa ser interpretado pelo processo cognitivo que nos permite compreender a linguagem. Desse modo, quando a evidência que sustenta um raciocínio é o conteúdo de um enunciado, a marca que expressa esse raciocínio é classificada como inferência. O exemplo (4) ilustra essa afirmação:

4. No dia seguinte soube que aquela cena havia sido exibida na TV. Entre o pessoal do DOI deve ter havido divergências sobre tal iniciativa. *Deduzo* isso pelo que comentou comigo um dos piores torturadores: “Eu fui contra. Não se deve dar nenhuma explicação sobre o que fazemos ou deixamos de fazer.” (CB:Aca:Art).

Nessa ocorrência, a partir do dizer de outro indivíduo, o falante infere que houve divergências sobre a iniciativa de passar uma cena na televisão. A evidência que embasa o raciocínio, embora seja externa ao falante, é apreendida pela capacidade de interpretação da linguagem e, por isso, não caracteriza uma dedução. Desse modo, ocorrências como a apresentada em (4) são classificadas como inferência. Uma definição mais ampla desse subtipo evidencial, que engloba também casos como o mencionado anteriormente, é apresentada por Silva (2020a, p. 73-74), para quem “a inferência é utilizada para marcar uma informação proveniente de um raciocínio não assentado em evidências perceptuais, embasado puramente pelo conhecimento existente do falante ou também por evidências de natureza relatada”.

Para contrastar, se o raciocínio tivesse sido embasado pelas *características de articulação do som*, e não pelo conteúdo linguístico da mensagem em si, esse raciocínio seria considerado uma dedução, como em (5):

5. Eu também percebo se estão com problema ou nervosos. Eu acho que a minha demonstração é na voz. Eu *percebo* isso na voz das pessoas, na forma de se expressar. Entre as colegas você sente pela voz quando elas estão tristes, muda totalmente. [...]. Então, eu vejo diferença: a voz alegre é mais clara, mais ativa; e a voz triste é para dentro, falta entusiasmo, é pausada. (CB:Aca:Art).

Nessa ocorrência, a partir de aspectos das vozes de suas colegas, a falante é capaz de deduzir o estado emocional dessas pessoas. A evidência que sustenta o raciocínio não é o conteúdo linguístico enunciado pelos indivíduos, mas as características de articulação do som. A obtenção da evidência, nesse caso, é realizada puramente pela audição, sem que seja necessária a interpretação linguística do que é falado, e, por essa razão, esse uso de *perceber* marca uma dedução.

5 Linguagem gestual utilizada por indivíduos surdo-cegos.

Embora essa distinção possa ser menos evidente em português, que não dispõe de marcas especializadas para diferenciar a inferência e a dedução, ela é feita rigorosamente em outras línguas, como constatam Aikhenvald (2004), Kapp (2013), Hattner (2013), Hengeveld e Hattner (2015), entre muitos outros autores. Assim, em consonância com a teoria adotada, essa diferenciação é feita na análise dos dados.

Universo de análise e critérios de trabalho com as ocorrências

Como dito anteriormente, as funções reunidas sob o rótulo de evidencialidade são expressas lexicalmente no português brasileiro. Na pesquisa aqui descrita, essa categoria é analisada a partir do funcionamento de alguns verbos: três cognitivos, *inferir*, *deduzir* e *concluir*, que, entre outros sentidos, podem ser utilizados para indicar ações mentais; e três verbos de percepção, *perceber*, *observar* e *ver*, que costumam veicular percepções sensoriais, mas também expressam percepções mentais e cumprem outras funções.

A análise se dá sobre ocorrências representativas do português brasileiro contemporâneo e são retiradas do *Corpus Brasileiro* (SARDINHA; MOREIRA FILHO; ALAMBERT, 2010) e do *Timestamped JSI web corpus 2014-2020 Portuguese* (TRAMPUS; NOVAK, 2012), com o auxílio da ferramenta de gerenciamento de cópulas *Sketch Engine* (KILGARRIFF *et al.*, 2004).

Quando a ocorrência provém do *Corpus Brasileiro*, sua identificação ocorre da seguinte maneira: utiliza-se “CB” para indicar o *Corpus Brasileiro*; seguido de um gênero, o qual, nos exemplos apresentados adiante, pode ser Literatura (Lit), Academia (Aca) e Jornalismo (Jou); e, por fim, há a sigla da fonte, que pode ser Artigos (Art), Variados (Mis), Teses e dissertações (TaD) e Jornais (New). Quando a ocorrência provém do *Timestamped JSI web corpus 2014-2020 Portuguese*, por sua vez, usa-se a sigla “JSI” seguida do nome do domínio da internet no qual o texto foi originalmente publicado.

Para a busca de dados, quatro critérios são adotados, os quais consideram que o verbo: i) tem de apresentar o sentido de raciocínio; ii) deve estar na primeira pessoa do singular; iii) precisa estar no presente do indicativo; e iv) não pode estar sob o escopo da negação.

O primeiro critério considera a função da dedução e da inferência, que é expressar um raciocínio, e busca separar o uso evidencial inferencial e dedutivo desses verbos de seus outros usos. O segundo critério leva em conta a pessoa gramatical que tradicionalmente indica o falante, tido como responsável pelo raciocínio expresso pela estratégia de evidencialidade. O terceiro critério considera o recorte proposto por este trabalho, que é o de analisar apenas ocorrências no presente do indicativo dos verbos que veiculam a evidencialidade, e objetiva separar os usos nessa configuração dos outros usos presentes no cópulas. Por fim, o quarto critério busca excluir ocorrências cujo sentido evidencial é bloqueado pela negação, uma vez que o verbo negado indica a não obtenção

da informação pelo meio que esse verbo designa (como em “?pelo que vejo, *não percebo* que o rio é fundo⁶”).

Embora se pretendesse trabalhar com 50 ocorrências de cada verbo, a quantidade de dados de dois deles, *inferir* e *deduzir*, após a aplicação dos critérios de seleção das ocorrências, ficou aquém do esperado. Assim, o número final de ocorrências levantadas é 277, na seguinte proporção: 37 ocorrências de *inferir*; 40, de *deduzir*; 50, de *concluir*; 50, de *perceber*; 50, de *observar*; e 50, de *ver*. Nesses números, estão inclusos todos os diferentes padrões morfossintáticos pelos quais são expressas a inferência e a dedução por meio dos verbos selecionados. No entanto, para a análise do presente trabalho, são consideradas somente as ocorrências na relação de complementação em que o complemento da matriz com o evidencial é uma oração finita, totalizando 216 ocorrências. A discussão sobre outros padrões morfossintáticos que expressam a inferência e a dedução por meio desses verbos (a justaposição, a modificação, a parentetização e mesmo a complementação em orações simples) pode ser encontrada em Silva (2020a, 2020b).

Além disso, para a discussão da próxima seção, os seguintes critérios de análise das ocorrências são propostos: i) verbo que veicula a inferência ou a dedução e sua respectiva classe verbal (cognitivo ou de percepção); ii) tipo de evidência que sustenta o raciocínio; iii) forma do elemento inferido ou deduzido; vi) relação morfossintática entre a oração evidencial e o elemento inferido ou deduzido; e v) tempo e modo da oração com a informação inferida ou deduzida.

O primeiro critério serve para identificar o verbo empregado pelo falante para veicular a inferência ou a dedução e classificá-lo como verbo de percepção ou verbo cognitivo, no intuito de verificar se há funcionamentos motivados pelo próprio lexema e/ou pela classe desses verbos. O segundo critério busca identificar uma ocorrência como inferência ou dedução a partir da base utilizada no raciocínio, já que, de antemão, esse é o único meio de diferenciá-las. Além disso, tendo em vista que a análise apresentada adiante se dá especificamente sobre a inferência e a dedução expressas por complementação, o terceiro e o quarto critérios são utilizados para identificar essa configuração morfossintática no universo dos dados analisados. O quinto critério, por fim, objetiva sistematizar a combinação de tempo e modo entre a oração matriz com o evidencial e a oração completiva com a informação inferida ou deduzida.

Após a classificação manual das ocorrências com os critérios mencionados anteriormente, o programa *Goldvarb X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) foi utilizado para o cruzamento das variáveis atribuídas a partir desses critérios. A análise desse cruzamento é apresentada na seção seguinte.

6 O ponto de interrogação indica que o enunciado é não natural.

Análise e discussão dos dados

Como dito anteriormente, é o tipo do predicado encaixador que determina a unidade semântica da completiva (DIK, 1997; HENGEVELD; MACKENZIE, 2008). Assim, assume-se que uma oração que contém a inferência deve encaixar um Conteúdo Proposicional e que uma oração que contém uma dedução deve encaixar um Episódio, já que são essas as camadas semânticas em que os subtipos evidenciais mencionados atuam. Como consequência, espera-se que, a depender do tipo de evidencialidade expresso na matriz, haja restrições nas qualificações presentes na completiva, tendo em vista que unidades semânticas distintas permitem combinações semânticas diferentes.

Nas línguas em que a evidencialidade, a modalidade e o tempo são expressos gramaticalmente, essas categorias costumam estar fortemente relacionadas e, em alguns casos, podem estar até mesmo sobrepostas (DIXON; AIKHENVALD, 1998; HATTNHER, 2013; KAPP, 2013; HENGEVELD; HATTNHER, 2015; AIKHENVALD, 2015; entre outros). Nesse sentido, este trabalho também objetiva verificar se se encontram as mesmas interações quando a evidencialidade é expressa lexicalmente, como acontece no português.

A começar pela dedução, a combinação de tempo e modo com esse subtipo evidencial é menor do que aquela encontrada com a inferência. Nos dados analisados, há ocorrências do verbo da oração completiva apenas em tempos do presente e do passado do modo indicativo. Um exemplo do uso do presente do indicativo é visto a seguir:

6. Percebo que o senhor é um entusiasta da sua linha de pensamento, como sou da minha – disse ele. – *Observo* pelo seu indicador que o senhor *faz* os seus próprios cigarros. (JSI:uol).

Em (6), a partir de vestígios que observa no indicador de seu interlocutor, o falante deduz que o outro produz os próprios cigarros. Tendo em vista que a evidência em que está assentado o raciocínio é percebida pela visão, esse uso do verbo *observar* marca uma dedução.

O pretérito perfeito do indicativo também é encontrado na oração completiva que contém a informação deduzida, como a seguir:

7. Vejo cinza na sua camisa e no lençol... E o senhor cheirando a sarro de cigarro. Desculpe o sherlockismo, mas [pelo] seu hálito *deduzo* também que *andou* bebendo. (CB:Lit:Mis).

Nessa ocorrência, a partir do hálito que sente, o falante deduz que seu interlocutor esteve bebendo. Já que o raciocínio está assentado em uma evidência percebida por meio do olfato, o uso do verbo *deduzir* marca uma dedução.

Outro tempo do passado encontrado na oração com a informação deduzida é o pretérito imperfeito do indicativo, como se observa em (8):

8. Passado o vão sob o MASP e chegando à área aberta que dá vista à Avenida Nove de Julho, logo atrás da cabine onde visitantes estrangeiros compram seus ingressos, noto o primeiro contraste: Pensei imediatamente que se tratava de uma pessoa morta, mas ao reparar que o tecido se mexia, *concluo* que, na realidade, esse *era* o leito de um morador de rua. (JSI:brasilpost).

Em (8), o falante avista uma pessoa que ele pensa estar morta, mas, ao observar que o cobertor se mexe, deduz que está viva e que lá se encontra porque é um morador de rua. O percurso completo do raciocínio pode ser entendido como “acho que está morto – vejo o cobertor mexer-se – deduzo que está vivo – porque está ao relento, deduzo que é morador de rua – esse é o leito de um morador de rua”. Ainda que haja um encurtamento da informação, no sentido de que apenas a caracterização como morador de rua é expressa linguisticamente, todo o raciocínio é sustentado por uma percepção visual, o que faz desse uso do verbo *concluir* uma estratégia para veicular a dedução.

No que diz respeito à inferência, no conjunto de dados analisado, são encontrados diferentes tempos e modos na oração completiva com a informação inferida. O primeiro exemplo é do presente do indicativo:

9. Pelo primeiro trecho, se nota que o local/estabelecimento da ação muda. Antes, se “tirava” a criança da rua para depois devolvê-la. Agora, tenta-se mudar o lugar onde ela está. Ainda por esse trecho, se percebe a representação sobre esse lugar: a rua tem violência, criminalidade, roubo, latrocínio, homicídio. *Infiro* que isso é uma conotação negativa da rua. (CB:Aca:TaD).

Nessa ocorrência, a partir da caracterização da rua que observa em um texto, o falante infere que essa representação é uma conotação negativa do espaço. Tendo em vista que o raciocínio é embasado por um conteúdo linguístico, o verbo *inferir* é empregado para sinalizar uma inferência.

O pretérito perfeito simples do indicativo e o pretérito perfeito composto do indicativo também são utilizados para situar a informação inferida pelo falante, como se observa, respectivamente, em (10) e (11):

10. Morreu de causas desconhecidas, mas *deduzo* que *foi* de tuberculose. Havia uma epidemia de tísica na época em Londres e muitos padeceram. (CB:Jou:New).

Nesse exemplo, a partir do conhecimento de que havia uma epidemia de tuberculose na época do falecimento de uma pessoa, o falante infere que a morte aconteceu por causa da doença. Já que o raciocínio é embasado puramente por um conhecimento, o uso do verbo *deduzir* caracteriza uma inferência.

11. Mas hoje os pais procuram o psicólogo como se fosse ao médico, ao dentista, então, com certeza, há uma preocupação maior. Nesses anos todos, *vejo* que hoje em dia os pais *têm nos buscado* mais. (JSI:rdnews).

Em (11), a partir de sua experiência pessoal, o falante infere que atualmente os pais de crianças têm buscado mais os psicólogos do que antigamente. Como o raciocínio está assentado em evidências internas ao falante, o verbo *ver* marca uma inferência.

Ainda com relação a acontecimentos do passado, a marca do raciocínio inferencial é encontrada com o pretérito imperfeito (12), com o futuro do pretérito simples (13) e com o futuro do pretérito composto (14):

12. Acho oportuno dizer que fiz várias tentativas de localizar as vítimas dos processos analisados, mas não as encontrei. *Deduzo* que pelo fato de serem pessoas de baixa renda, *moravam* em casa alugada e nessas condições, mudam-se frequentemente. (CB:Aca:TaD).

Nesse exemplo, a partir da informação de que as vítimas do processo analisado eram pessoas de baixa renda, o falante deduz que suas casas eram alugadas, o que justificaria mudarem-se com frequência. A base para o raciocínio é o conhecimento do falante, o que caracteriza uma inferência.

13. Depois disso não sei o que eu poderia fazer lá, nem eles sabem. Não me deram perspectiva, então *deduzo* que, daqui a um tempo, eles *iriam* me tirar do programa. (CB:Jou:New).

Em (13), por não lhe terem dado perspectiva, o falante deduz que seria tirado de um programa. Tendo em vista que o raciocínio é baseado nas impressões dele e em seu conhecimento de mundo, o uso do verbo *deduzir* marca uma inferência.

14. Ao terminar este trabalho, *vejo* que alguns pontos *poderiam ter sido* diferentes. (CB:Aca:TaD).

Nessa ocorrência, ao reler seu trabalho, o falante infere que alguns pontos poderiam ter sido diferentes porque ela tinha condições de realizá-lo de outra maneira. Sendo a base do raciocínio um conhecimento, o uso de *ver* é classificado como inferência.

Diferentemente da dedução, cujo fruto do raciocínio não é encontrado em tempos do futuro nos dados analisados, a oração com a informação inferida pode ser vista no futuro do presente, como a seguir:

15. Mais uma obra de Trump. Por isso, *infiro* que, antes que ele quebre o sistema americano e a pax americana, *serão* a pax americana e o sistema americano a quebrá-lo. (JSI:uol).

Nesse exemplo, com base em seu conhecimento de mundo, o falante infere que um indivíduo será “quebrado” pela pax americana e pelo sistema americano antes que ele os “quebre”. O raciocínio é embasado puramente pelo conhecimento do falante, o que caracteriza o uso do verbo *inferir* como uma inferência.

Mais um contraste com a dedução é que, no caso da inferência, a completiva não está restrita ao modo indicativo. Nos dados analisados, são encontradas ocorrências em que o verbo da oração com a informação inferida está no presente do subjuntivo (16) e no pretérito perfeito do subjuntivo (17):

16. Depois de comer, ela observa que os bebês parecem mais calmos. “Eu *deduzo* que eles *pensem* assim: ‘agora vamos descansar’”, brincou. (JSI:midianews).

Nessa ocorrência, a falante infere um possível pensamento de seus bebês quando eles aparentam estar mais calmos. O raciocínio é meramente especulativo, baseado no conhecimento de mundo da falante, o que faz o verbo *deduzir* uma marca de inferência.

17. Outras áreas ao longo da fronteira de Hatay são controladas pela Frente al-Nusra, ligada à al-Qaeda. - *Deduzo* que eles *tenham ido* para Tel Abyad, porque sei que o hospital lá é extremamente ativo – disse o parlamentar. (JSI:globo).

Em (17), com base no conhecimento de que há um hospital ativo próximo a Tel Abyad, o falante infere que um grupo de pessoas foi para esse lugar. O raciocínio é embasado apenas por esse conhecimento, caracterizando uma inferência.

Por fim, a oração com a informação inferida também é encontrada no modo condicional. Esse valor modal é reconhecido nos casos em que a forma do futuro do pretérito é utilizada, mas a descrição não apresenta uma leitura temporal (CASTILHO, 2010), como a seguir:

18. Pelo exposto na reportagem do “Estadão” de ontem (“Lula usa cobertura em São Bernardo que foi comprada por primo de Bumlai”), *concluo* que, se não é a ajuda dos amigos e do povo brasileiro, o sr. Lula *seria* morador de rua, talvez mais um sem-teto. (JSI:estadao).

Nessa ocorrência, com base na leitura de uma reportagem, o falante infere uma situação hipotética em que um indivíduo seria morador de rua. Como o raciocínio está embasado por uma evidência de natureza linguística, o uso do verbo *concluir* marca uma inferência.

A título de sumarização, as possibilidades de tempo e modo encontradas na oração com a informação inferida ou deduzida são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1. Tempo e modo da Oração encaixada na Oração matriz com o evidencial

Tempo e modo da oração encaixada	Subtipo evidencial	
	Inferência	Dedução
Presente do indicativo	+	+
Pretérito perfeito simples do indicativo	+	+
Pretérito perfeito composto do indicativo	+	+
Pretérito imperfeito do indicativo	+	-
Futuro do pretérito simples do indicativo	+	-
Futuro do pretérito composto do indicativo	+	-
Futuro do presente simples do indicativo	+	-
Presente do subjuntivo	+	-
Pretérito perfeito do subjuntivo	+	-
Condicional	+	-

Fonte: Adaptado de Silva (2020a, p. 116).

Nesse quadro, o símbolo “+” representa a presença, e o “-”, a ausência. Um primeiro ponto a ser destacado é a restrição da completiva com a informação deduzida ao modo indicativo, ao passo que a completiva com a informação inferida aparece também com os modos subjuntivo e condicional. Um segundo ponto a ser destacado é a restrição da informação deduzida a tempos do presente e do passado, enquanto a informação inferida é encontrada ainda com o futuro.

A começar pelo modo, a diferença observada na combinação dessa categoria com a inferência e com a dedução parece ser decorrente do tipo de entidade semântica sob a qual esses evidenciais têm escopo. Para iniciar essa discussão, é preciso antes retomar a definição da camada do Episódio e de aspectos da dedução.

Hengeveld, Fischer e Grandis (2018), ao estudar a condicionalidade no A'ingae, língua indígena falada no Equador e na Colômbia, observam que o uso de um elemento condicional introduz um novo Episódio, não por uma mudança de tempo absoluto, mas

por uma mudança de *domínio de Realidade*. É por essa razão que Hengeveld, Fischer e Grandis (2018, p. 61, tradução nossa⁷, grifos dos autores) sugerem atualizar a definição de Episódio tal como apresentada por Hengeveld e Mackenzie (2008), reformulando-a como “um ou mais Estados de Coisas que são tematicamente coerentes, no sentido de que mostram unidade ou continuidade de Tempo, Lugar, *Participantes* e *domínio de Realidade*”.

A inclusão do domínio de Realidade na definição do Episódio, segundo Hengeveld, Fischer e Grandis (2018), está de acordo com a proposta de se entender a modalidade objetiva epistêmica⁸ (e a distinção *realis/irrealis*, por conseguinte) como atuante nessa camada do Nível Representacional. Isso é especialmente relevante para a discussão aqui proposta porque uma das maneiras de se marcar a distinção *realis/irrealis* em português é por meio da alternância entre o indicativo e o subjuntivo, que, como visto ao longo desta seção, se combinam diferentemente com os subtipos evidenciais analisados.

Ao apresentar a dedução, Hengeveld e Hattner (2015, p. 486, tradução nossa⁹) afirmam que ela “necessariamente envolve pelo menos dois estados-de-coisas relacionados: o percebido e o deduzido”. O primeiro sempre é anterior ao segundo, na medida em que a realização do raciocínio depende de uma percepção sensorial feita previamente. Por esse motivo, entende-se que um evento é relativo ao outro, estando ambos em um mesmo Episódio. Tendo em vista que a percepção e o evento deduzido têm de estar em um mesmo domínio de Realidade para que figurem em um único Episódio, o uso do subjuntivo parece não ser verificado na completiva com o fruto da dedução porque isso sinalizaria uma mudança de domínio de Realidade. Como se vê no exemplo (6), retomado em (19) adiante, e na modificação proposta em (19a), o uso do subjuntivo nesse enunciado não é possível:

19. Observo pelo seu indicador que o senhor *faz* os seus próprios cigarros.

19a. *Observo pelo seu indicador que o senhor *faça* os seus próprios cigarros.

O mesmo argumento pode ser utilizado para justificar por que o condicional não é encontrado nas ocorrências de dedução analisadas, já que o uso desse modo implicaria uma diferença de domínio de Realidade entre a percepção que embasa o raciocínio e o evento deduzido, descaracterizando assim o Episódio em que atua a dedução.

7 No original: “One or more States-of-Affairs that are thematically coherent, in the sense that they show unity or continuity of Time, Location, Participants and Reality domain.”.

8 Em consonância com Hengeveld (2011), este trabalho entende que a modalidade epistêmica objetiva é utilizada para caracterizar a (im)possibilidade de ocorrência de um Episódio a partir do que o falante sabe sobre o mundo.

9 No original: “[...] necessarily involves at least two related states-of-affairs: the perceived one and the deduced one.”.

Esse aspecto parece ser relevante até mesmo na classe de verbos que geralmente expressa os raciocínios embasados por evidências perceptuais. Nos dados analisados, os verbos de percepção representam 80,76% do total das ocorrências¹⁰, o que sugere que a semântica da dedução seleciona lexemas mais ligados a percepções sensoriais, as quais embasam esse tipo de raciocínio. Como consequência, a restrição ao modo indicativo é naturalmente imposta pelos verbos de percepção, que, de acordo com Santana (2010), encaixam preferencialmente orações completivas no indicativo.

Por sua vez, a unidade semântica sob a qual a inferência tem escopo, o Conteúdo Proposicional, ocupa uma posição mais alta do que o Episódio na hierarquia do Nível Representacional e, por isso, não é afetada pelas restrições de domínio de Realidade. Portanto, o fruto do raciocínio não precisa ser situado no mesmo domínio de Realidade de outro evento, como acontece com o resultado da dedução, e a oração com a informação inferida pode aparecer nos modos indicativo, subjuntivo e condicional. Além disso, diferentemente da dedução, a inferência não apresenta distinção relevante com relação à classe de verbos que a expressa, já que os verbos cognitivos constituem 52,18% (120 usos) das ocorrências analisadas e os verbos de percepção, 47,82% (110 usos). Essa distribuição equilibrada contribui para o aparecimento do subjuntivo, que, embora tenha seu uso restrito com os verbos de percepção, não encontra as mesmas barreiras com os verbos cognitivos.

No que concerne à combinação de tempo com os subtipos evidenciais analisados, a diferença no comportamento da inferência e da dedução parece decorrer, mais uma vez, da semântica desses evidenciais. Como dito anteriormente, a oração completiva com a informação deduzida é encontrada apenas em tempos do presente e do passado nos dados analisados. Resultado semelhante é obtido por Hattnher (2013) e por Kapp (2013), que, ao estudar a relação entre evidencialidade e tempo em línguas nativas do Brasil, verificam que, na maior parte das línguas analisadas, a dedução é utilizada apenas para descrever eventos no passado e, com menos frequência, há línguas que permitem o uso desse subtipo evidencial também com o presente.

Aikhenvald (2004, p. 174, tradução nossa¹¹), ao discorrer sobre a complexidade semântica dos evidenciais de raciocínio, afirma que “dois tipos básicos de inferência podem adquirir expressão gramatical em sistemas evidenciais amplos: inferência baseada em resultados e conjectura baseada em raciocínio”. O primeiro tipo corresponde ao que neste trabalho é chamado de dedução, e o segundo tipo corresponde à inferência. Por motivos lógicos, só pode haver *resultados* de eventos que tenham acontecido no passado ou que estejam

10 As porcentagens desta seção consideram as 277 ocorrências totais da pesquisa e não apenas as 216 da relação de complementação.

11 No original: “Two basic kinds of inference can acquire grammatical expression in large evidentiality systems: inference based on results and assumption based on reasoning.”.

acontecendo no presente. De um evento futuro, pode-se perceber um *prenúncio*, mas não um resultado. Portanto, parece haver pouca compatibilidade semântica entre a dedução expressa pelos verbos analisados e o futuro.

Com isso em mente, é possível levantar a hipótese de que o falante, para exprimir deduções baseadas não em resultados, mas em *prenúncios*, dê preferência a mecanismos que, ao mesmo tempo, expressem um raciocínio e relativizem o valor de verdade do enunciado, como os verbos *achar* e *parecer* nas ocorrências a seguir, retiradas da internet:

20. Que calor! *Acho* que vai chover. (internet).
21. Quando o sol vai sair de manhã, ele sai por trás de uma nuvem baixa e escura. Se sai embarrado, como nós chamamos, a gente sabe que vai chover. Tem a barra de 18 de outubro, barra de Natal, de Ano Novo. Tem também a técnica da lua. Se ela sai no nascente, é uma coisa linda, *parece* que vai chover. (internet¹²).

Em (20), a partir do calor que sente por meio do tato, o falante supõe que vai chover. Em (21), a partir da posição do céu em que a lua nasce, percebida por meio da visão, o falante chega à conclusão de que vai chover. Em ambos os casos, os verbos utilizados são elementos que expressam tanto a fonte da informação do enunciado quanto uma dúvida do falante (FREITAG, 2003). Como consequência, podem relativizar o valor de verdade do enunciado e proteger a face do falante ao comunicar conclusões sobre eventos futuros. Comprovar essa hipótese, no entanto, foge do escopo deste trabalho, e fica a cargo de pesquisas posteriores investigar a relação entre raciocínios/suposições acerca de eventos futuros e o uso de verbos que concomitantemente marcam um raciocínio e relativizam o valor de verdade do enunciado.

Por fim, é preciso destacar que a realização do raciocínio marcado pela inferência não exige nenhuma evidência externa ao conhecimento do falante e, portanto, não está “ancorada” em resultados, como costuma estar a dedução. Assim, ainda que sejam menos frequentes, eventos futuros também são marcados como o resultado de um raciocínio inferencial pelos verbos analisados.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo descrever combinações de tempo e modo com os subtipos evidenciais de inferência e dedução no português brasileiro, expressos por meio de verbos cognitivos e de verbos de percepção. Analisando mais especificamente orações complexas na relação morfossintática de complementação, em que a matriz expressa um dos subtipos evidenciais citados e em que a completiva contém o fruto

12 Disponível em: <https://bit.ly/3m3IVpU>.

do raciocínio, foi possível verificar que, a depender do subtipo evidencial veiculado pelo predicado encaixador, as possibilidades de combinação de tempo e modo da oração completiva são diferentes.

Em primeiro lugar, quando os verbos *inferir*, *deduzir*, *concluir*, *perceber*, *observar* e *ver* são utilizados para marcar uma dedução, o evento deduzido é posto em tempos do presente e do passado do modo indicativo. A não ocorrência do futuro com a dedução parece decorrer da pouca compatibilidade semântica entre ambos, já que o raciocínio dedutivo costuma ser realizado a partir de resultados de um evento, e não de seus prenúncios. Como hipótese a ser comprovada ou refutada posteriormente, supõe-se que, para falar sobre deduções de eventos futuros, o falante dê preferência a lexemas que, ao mesmo tempo, marquem um raciocínio e relativizem o valor de verdade do enunciado, protegendo, assim, sua face. Além disso, a restrição dos eventos deduzidos ao modo indicativo parece ser um reflexo do pertencimento, a um mesmo domínio de Realidade, do evento deduzido e da percepção que o embasa.

Em segundo lugar, no que diz respeito à combinação de tempo e modo com a inferência, o fruto desse raciocínio é encontrado, nos dados analisados, com tempos do presente, do passado e do futuro e com os modos indicativo, subjuntivo e condicional. Tendo em vista que o tipo de raciocínio marcado pela inferência pode ser meramente especulativo, sem o embasamento de uma evidência externa ao conhecimento do falante, a falta de uma “ancoragem” em outro evento, como há na dedução, possibilita que haja mais combinações modais e temporais com esse subtipo evidencial do que com o outro.

Por fim, à guisa de conclusão, este trabalho demonstrou que as divergências na combinação de tempo e modo entre a inferência e a dedução podem ser explicadas como decorrentes da semântica desses subtipos evidenciais e das unidades semânticas sob as quais eles têm escopo, o Conteúdo Proposicional e o Episódio, respectivamente. Nesse sentido, ainda que os itens que marquem a inferência e a dedução sejam polissêmicos e sirvam à expressão de ambos os subtipos, é possível identificar diferenças semânticas que justifiquem separá-las, mesmo em uma língua como o português, que não as marca gramaticalmente.

Agradecimentos

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

REFERÊNCIAS

AIKHENVALD, A. Y. Evidentials: Their links with other grammatical categories. *Linguistic Typology*, v. 19, n. 2, p. 239-277, 2015.

AIKHENVALD, A. Y. *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

AIKHENVALD, A. Y.; DIXON, R. M. W. Dependencies between Grammatical Systems. *Language*, v. 74, n. 1, p. 56-80, mar. 1998.

CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

DIK, S. C. *The theory of Functional Grammar*. Part II – Complex and derived constructions. Nova York: Mouton de Gruyter, 1997.

FREITAG, R. M. O papel da frequência de uso na gramaticalização de acho (que) e parece (que) marcadores de dúvida na fala de Florianópolis. *Veredas*, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 113-132, jul./dez. 2003.

HATTNHER, M. M. D. The interaction between tense and evidentials of event perception and deduction in Brazilian native languages. In: MACKENZIE, J. L.; OLBERTZ, H. (ed.). *Casebook in Functional Discourse Grammar*. Amsterdã: John Benjamins, 2013. p. 39-66.

HENGEVELD, K. The grammaticalization of tense and aspect. In: HEINE, B.; NARROG, H. (ed.). *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 580-594.

HENGEVELD, K.; FISCHER, R.; GRANDIS, S. *Episodes, New Topics and Conditionals in A'ingae*. 2018. 70 slides. Disponível em: <http://www.keeshengeveld.nl>. Acesso em: 15 jan. 2019.

HENGEVELD, K.; HATTNHER, M. M. D. Four Types of Evidentiality in the Native Languages of Brazil. *Linguistics*, v. 53, n. 3, p. 479-524, 2015.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, L. Gramática Discursivo-Funcional. Tradução Marize Mattos Dall'Aglio-Hattner. In: SOUZA, E. R. F. *Funcionalismo linguístico: análise e descrição*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 43-85.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, L. *Functional Discourse Grammar*. A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press, 2008.

KAPP, A. M. M. *Relações entre tempo e evidencialidade nas línguas indígenas do Brasil: um estudo tipológico-funcional*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2013.

KAPP-BARBOZA, A. M. M. *Usos do verbo saber e a expressão da evidencialidade no português brasileiro*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

KILGARRIFF, A.; RYCHLY, P.; SMRZ, P.; TUGWELL, D. Itri-04-08 The Sketch Engine. *Information Technology*, 2004.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SANTANA, L. *Relações de complementação no português brasileiro: uma perspectiva discursivo-funcional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SARDINHA, T. B.; MOREIRA FILHO, J. L.; ALAMBERT, E. *Corpus Brasileiro*. São Paulo: CEPRI, LAEL, CNPq, FAPESP, PUCSP, 2010.

SILVA, V. H. S. *A expressão lexical da dedução e da inferência em língua portuguesa: uma análise discursivo-funcional*. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2020a.

SILVA, V. H. S. Padrões morfossintáticos da inferência e da dedução em língua portuguesa. *Estudos Linguísticos*, v. 49, n. 1, p. 346-363, abr. 2020b.

TRAMPUS, M.; NOVAK, B. The Internals Of An Aggregated Web News Feed. *In: Multiconference on Information Society*, 15, 2012. *Anais eletrônicos...* Ljubljana (Slovenia): Jožef Stefan Institute, 2012. Disponível em: <http://library.ijs.si/Stacks/Proceedings/InformationSociety/2012/>. Acesso em: 24 set. 2020.

VENDRAME, V. *Os verbos ver, ouvir e sentir e a expressão da evidencialidade em língua portuguesa*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2010.