



Revista do Mestrado em Estudos Linguísticos

Vitória, v.9, n.14 (2015)

**Revista (Con)Textos Linguísticos**  
Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Departamento de Línguas e Letras  
Centro de Ciências Humanas e Naturais

Av. Fernando Ferrari nº 514  
Goiabeiras – Vitória - ES  
CEP: 29075910  
Telefax: (27) 33352801  
www.linguistica.ufes.br  
contextoslinguisticos@hotmail.com.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

---

Revista (Con) Textos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 9, n. 14 (2015)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGEL-UFES, 2007-  
Quadrimestral.

ISSN 2317-3475

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:  
Saulo de Jesus Peres  
CRB6 – Reg. 676/ES

**Universidade Federal do Espírito Santo**

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora: Ethel Leonor Noia Maciel

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Junior

**Centro de Ciências Humanas e Naturais**

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Corrêa de Araújo

**Departamento de Línguas e Letras**

Chefe: Alexsandro Rodrigues Meireles

Subchefe: Santinho Ferreira de Souza

**Programa de Pós-Graduação em Linguística**

Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Micheline Mattedi Tomazi

Coordenador Adjunto: Lúcia Helena Peyroton da Rocha

**Conselho Editorial**

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cristina Carmelino (UFES), Edenize Ponzo Peres (UFES), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Hilda de Oliveira Olímpio (UFES), Ingedore Grunfeld Vilaça Koch (UNICAMP), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Augusto Carvalho (UFES), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), Júlia Maria da Costa de Almeida (UFES), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Luciano Vidon (UFES), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Maria Flávia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria da Penha Pereira Lins (UFES), Maria Sílvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marta Scherre (UNB/UFES), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Virgínia Beatriz Baesse Abrahão (UFES), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro), Pablo Arantes (UFSCAR), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Antônio Simões (Kansas University), Rebeka Campos-Astorkiza (Ohio State University), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Éric Guy Claude Laporte (Université Paris-Est Marne-La-Vallée), Marina Terkourafi (University of Illinois at Urbana-Champaign), Júlio Araújo (UFC), Donesca Cristina Puntel Xhafaj (UFSC), Renata Archanjo (UFRN), Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Jussara Abraçado (UFF), Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), Sônia Benites (Universidade Estadual de Maringá), Maria Conceição Auxiliadora de Paiva (UFRJ), Luciana Lucente (UFAL), Luiz Francisco Dias (UFMG), José Magalhães (UFU), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa), Gustavo Ximenes Cunha (UNIFAL), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), Ana Zandwais (UFRGS), Ivo Costa Rosário (UFF), Hyléa de Camargo Vale (IBC), Antônio Suarez Abreu (UNESP), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Carmelita Minélio Silva Amorim (UFES).

**Comissão Editorial**

Alexsandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Carmelita Minélio Silva Amorim (Editora de Seção, Estudos analítico-descritivos), Edenize Ponzó Peres (Editora de Texto), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção, Linguística Aplicada), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Texto), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção, Texto e Discurso).

## SUMÁRIO

<a href="#">A AUTOCONFRONTAÇÃO COMO DISPOSITIVO PARA A PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE O TRABALHO DOCENTE</a> Deivis Perez, Carla Messias	<a href="#">PDF/A</a> 72-92
<a href="#">NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</a> Daniel de Mello Ferraz	<a href="#">PDF/A</a> 55-71
<a href="#">OS MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: RELAÇÕES FACILITADORAS</a> Andréia de Fátima Rutkewiski Gomes, Sueder Souza	<a href="#">PDF/A</a> 08-22
<a href="#">O TRABALHO DO PROFESSOR E A INCLUSÃO ESCOLAR: AS FRAGILIDADES DO RECONHECIMENTO NO OFÍCIO</a> Betânia Passos Medrado, Gerthudes Araújo, Liane Velloso Leitão, Rosycéa Dantas	<a href="#">PDF/A</a> 23-38
<a href="#">VERBO QUERER + VERBO NÃO FINITO: GRAMATICALIZAÇÃO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM</a> Carmelita Minello Silva Amorim	<a href="#">PDF/A</a> 39-54
<a href="#">ESTÁGIO SUPERVISIONADO X PIBID: DUAS FACES DA MESMA MOEDA?</a> Doris Cristina Vicente da Silva Matos	<a href="#">PDF/A</a> 93-105
<a href="#">O CONTATO LINGUÍSTICO ENTRE O VÊNETO E O PORTUGUÊS EM SÃO BENTO DE URÂNIA, ALFREDO CHAVES, ES: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA</a> Edenize Ponso Peres, Katiúscia Sartori Silva Cominotti, Maria Cristina Dadalto	<a href="#">PDF/A</a> 106-125
<a href="#">A variação nós e a gente na posição de sujeito na fala de crianças da cidade de Maceló/AL</a> Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória	<a href="#">PDF/A</a> 126-141
<a href="#">O USO DO PROCESSOS EXISTENCIAL HAVER NA ESCRITA ACADÊMICA – UM ESTUDO COM BASE EM UM CORPUS DE ARTIGOS CIENTÍFICOS DE DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO</a> Fernanda Beatriz Caricari de Moraes	<a href="#">PDF/A</a> 142-160
<a href="#">Reflexões sobre o ethos do discurso</a> Juliana Vieira Chalub	<a href="#">PDF/A</a> 161-175
<a href="#">VARIACÃO PRONOMINAL NÓS/A GENTE EM CONCÓRDIA - SC: O PAPEL DOS FATORES LINGUÍSTICOS E SOCIAIS</a> Lucelene Teresinha Franceschini	<a href="#">PDF/A</a> 176-197
<a href="#">IM/POLIDEZ E FACE EM INTERAÇÕES ENTRE REPÓRTER AÉREO E LOCUTOR DE RÁDIO</a> Maria das Graças Dias Pereira, Marco Aurelio Silva Souza	<a href="#">PDF/A</a> 198-212
<a href="#">A RESOLUÇÃO DA REFERÊNCIA EM CASOS DE AMBIGUIDADE ESTRUTURAL: A INFLUÊNCIA DA INFORMAÇÃO VISUAL</a> Cláudia Brandão Vieira, Maria Luiza Gonçalves Aragão da Cunha Lima	<a href="#">PDF/A</a> 213-233
<a href="#">Colonialidade discursiva na América Latina: o dito e o interdito na Carta de Pero Vaz de Caminha</a> Maurício Silva	<a href="#">PDF/A</a> 235-255
<a href="#">O ARTIGO DEFINIDO NUMA ABORDAGEM DIACRÔNICA</a> Soelis Teixeira Mendes	<a href="#">PDF/A</a> 256-273
<a href="#">LA TRADUCCIÓN ESPAÑOL/PORTUGUÉS DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN LA PELÍCULA EL HIJO DE LA NOVIA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA</a> valdecy oliveira pontes, Roseli Barros Cunha, Leidiane Nogueira Peixoto	<a href="#">PDF/A</a> 274-295

## APRESENTAÇÃO

É com prazer que publicamos mais um número da Revista (Con)textos Linguísticos. Com ele, além de promovermos o intercâmbio de pesquisadores e de novas ideias, em nível estadual, nacional e internacional, estamos consolidando o papel do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGEL – em fomentar a pesquisa linguística no Espírito Santo.

Compõem esta edição dezesseis artigos de autoria de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras: Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes (UTFPR), Sueder Souza (UTFPR), Betânia Passos Medrado (UFPB), Liane Velloso Leitão (UFPB), Gerthruedes Araújo (UFPB), Rosycléa Dantas (UFPB), Carmelita Minélio da Silva Amorim (UFES), Daniel de Mello Ferraz (UFES), Deivis Perez (UNESP, Assis), Carla Messias (UNIGE, Suíça), Doris Cristina Vicente da Silva Matos (UFS), Edenize Ponso Peres (UFES), Katiúscia Sartori Silva Cominotti (UFES), Maria Cristina Dadalto (UFES), Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória (UFAL), Fernanda Beatriz Caricari de Moraes (INES/MEC), Juliana Vieira Chalub (UNINCOR), Lucelene Teresinha Franceschini (UNICENTRO), Marco Aurélio Silva Souza (PUC-RJ), Maria das Graças Dias Pereira (PUC-RJ), Maria Luiza Cunha Lima (UFMG), Cláudia Brandão Vieira (UFMG), Maurício Silva (UNINOVE), Soélis Teixeira do Prado Mendes (UFOP), Valdecy de Oliveira Pontes (UFC), Roseli Barros Cunha (UFC) e Leidiane Nogueira Peixoto (UFC).

O artigo “OS MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: RELAÇÕES FACILITADORAS” de Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes e Sueder Souza traz para discussão a proposta metodológica de ensino de língua materna por meio das sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com foco nos estágios modulares, mostrando que essas etapas privilegiam e facilitam atividades de acordo com as bases da análise linguística.

O artigo “O TRABALHO DO PROFESSOR E A INCLUSÃO ESCOLAR: AS FRAGILIDADES DO RECONHECIMENTO NO OFÍCIO” de Betânia Passos Medrado, Liane Velloso Leitão, Gerthruedes Araújo e Rosycléa Dantas analisa qualitativamente a voz da professora colaboradora da pesquisa, a partir de uma entrevista pré-tarefa e uma autoconfrontação simples.

O artigo “VERBO QUERER + VERBO NÃO FINITO: GRAMATICALIZAÇÃO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM” de Carmelita Minélio da Silva Amorim apresenta uma investigação sobre a aquisição da linguagem, mais especificamente, os aspectos morfosintáticos ligados à aquisição da construção verbo + verbo não finito, especialmente verbo querer + verbo não finito, construção tida como complexa, a fim de confirmar o uso do primeiro verbo como um auxiliar, mostrando que esse tipo de estrutura é adquirido pela criança como uma unidade constituída, via processo de gramaticalização.

O artigo “NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS” de Daniel de Mello Ferraz discute o neoliberalismo em sua problemática lógica de naturalizar disparidades sociais e práticas educacionais.

O artigo “A AUTOCONFRONTAÇÃO COMO DISPOSITIVO PARA A PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE O TRABALHO DOCENTE” de Deivis Perez e Carla Messias discute o uso do dispositivo autoconfrontação em investigações sobre o trabalho docente realizadas por pesquisadores da Linguística Aplicada, em particular, pelos estudiosos do grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER) que desenvolveram as suas atividades entre 2003 e 2013, sob a liderança da professora doutora Anna Rachel Machado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP.

O artigo “ESTÁGIO SUPERVISIONADO X PIBID: DUAS FACES DA MESMA MOEDA?” de Doris Cristina Vicente da Silva Matos verifica as principais contribuições da disciplina de Estágio Supervisionado de Espanhol e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação dos graduandos do Curso de Letras/ Espanhol e Letras- Português/ Espanhol da Universidade Federal de Sergipe.

O artigo “O CONTATO LINGUÍSTICO ENTRE O VÊNETO E O PORTUGUÊS EM SÃO BENTO DE URÂNIA, ALFREDO CHAVES, ES: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA” de Edenize Ponzo Peres, Katiúscia Sartori Silva Cominotti e Maria Cristina Dadalto analisa a sócio-história da língua vêneta numa pequena comunidade rural do estado do Espírito Santo – São Bento de Urânia, um dos distritos do município de Alfredo Chaves.

O artigo “A VARIAÇÃO NÓS E A GENTE NA POSIÇÃO DE SUJEITO NA FALA DE CRIANÇAS DA CIDADE DE MACEIÓ/AL” de Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitório descreve e analisa as realizações dos pronomes nós e a gente na posição de sujeito na fala de crianças da cidade de Maceió/AL.

O artigo “O USO DO PROCESSO EXISTENCIAL HAVER NA ESCRITA ACADÊMICA – UM ESTUDO COM BASE EM UM CORPUS DE ARTIGOS CIENTÍFICOS DE DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO” de Fernanda Beatriz Caricari de Moraes analisa como os processos existenciais são utilizados na escrita acadêmica, em um corpus formado por artigos científicos de diversas áreas do conhecimento.

O artigo “REFLEXÕES SOBRE O ETHOS DO DISCURSO” de Juliana Vieira Chalub lança um olhar complementar ao conceito de ethos, revelando-o pelas suas formas de composição.

O artigo “VARIAÇÃO PRONOMINAL NÓS/A GENTE EM CONCÓRDIA - SC: O PAPEL DOS FATORES LINGUÍSTICOS E SOCIAIS” de Lucelene Teresinha Franceschini apresenta uma análise da variação pronominal nós/a gente em Concórdia – SC,

destacando as variáveis linguísticas e sociais selecionadas como mais significativas no uso dessas formas pronominais.

O artigo “IM/POLIDEZ E FACE EM INTERAÇÕES ENTRE REPÓRTER AÉREO E LOCUTOR DE RÁDIO” de Marco Aurélio Silva Souza e Maria das Graças Dias Pereira examina interações entre repórteres aéreos e locutores, com foco nas estratégias de polidez, impolidez genuína e impolidez dissimulada, enquanto atos de ameaça à face, durante serviços de reportagens aéreas sobre as condições do trânsito, em rádios da cidade do Rio de Janeiro.

O artigo “A RESOLUÇÃO DA REFERÊNCIA EM CASOS DE AMBIGUIDADE ESTRUTURAL: A INFLUÊNCIA DA INFORMAÇÃO VISUAL” de Maria Luiza Cunha Lima e Cláudia Brandão Vieira analisa como a informação visual pode afetar a identificação de referentes temporariamente ambíguos em português brasileiro.

O artigo “COLONIALIDADE DISCURSIVA NA AMÉRICA LATINA: O DITO E O INTERDITO NA CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA” de Maurício Silva analisa a Carta de Pero Vaz de Caminha, inserindo-a no contexto da história brasileira e latino-americana, a partir do conceito de colonialidade.

O artigo “O ARTIGO DEFINIDO NUMA ABORDAGEM DIACRÔNICA” de Soélis Teixeira do Prado Mendes trata do surgimento do artigo definido no português e discute quais foram as outras causas: semântica, textual-discursiva e pragmático-discursiva que propiciaram sua criação.

O artigo “LA TRADUCCIÓN ESPAÑOL/PORTUGUÉS DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN LA PELÍCULA EL HIJO DE LA NOVIA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA” de Valdecy de Oliveira Pontes, Roseli Barros Cunha e Leidiane Nogueira Peixoto analisa as opções utilizadas pelos tradutores para traduzir as expressões idiomáticas do espanhol para o português do Brasil, presentes no filme argentino “El hijo de la novia (2001)”, dirigido por Juan José Campanella.

Esperamos que a leitura desses trabalhos amplie nossos conhecimentos e possibilite uma ampla discussão acadêmica sobre a estrutura das línguas naturais e o processamento da linguagem humana.

A Comissão Editorial



# OS MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: RELAÇÕES FACILITADORAS

Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes<sup>1</sup>

Sweder Souza<sup>2</sup>

**Resumo:** Os pressupostos norteadores do ensino de Português como língua materna recomendam práticas pedagógicas centradas na concepção interacionista da linguagem, defendida pelo círculo bakhtiniano. Entretanto, ainda hoje é difícil encontrar essa visão subsidiando as atividades em sala de aula, sobretudo as atividades de análise linguística. Além da confusão estabelecida entre a prática de análise linguística e o ensino da gramática tradicional, verifica-se também que as metodologias assumidas pelos docentes nem sempre favorecem uma reflexão acerca dos fenômenos da língua. Assim, este artigo traz para discussão a proposta metodológica de ensino de língua materna por meio das sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com foco nos estágios modulares, mostrando que essas etapas privilegiam e facilitam atividades de acordo com as bases da análise linguística.

**Palavras-chave:** Ensino de língua materna. Análise Linguística. Sequência Didática. Módulos.

**Abstract:** The guiding assumptions of teaching Portuguese as their mother tongue recommend teaching practices focused on interactional conception of language advocated by Bakhtin circle. However, today it is difficult to find this view subsidizing the activities in the classroom, especially the activities of linguistic analysis. Besides the confusion established between the linguistic analysis of teaching and the traditional grammar school, also checks that the methods undertaken by teachers not always favor a reflection on the linguistic phenomena. Thus, this article brings to discussion the methodological proposal teaching of mother tongue through didactic sequences Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), focusing on modular stages, showing that these steps favor and facilitate according to the foundation's activities linguistic analysis.

**Keywords:** Mother tongue teaching. Linguistic Analysis. Didactic Sequence. Modules.

## Introdução

No atual panorama educacional, o texto assume um papel de destaque, já que se configura como objeto de ensino-aprendizagem da língua materna. Essa delimitação deu-se

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná/UFPR e Docente de Linguística e Língua Portuguesa no Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR, Curitiba, Brasil, andreiaruti@gmail.com.

<sup>2</sup> Discente do Curso de Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR, bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq e membro dos Grupos de Pesquisa em Estudos da Linguagem e Estudos do Som da Fala, Curitiba, Brasil, swedersouza@gmail.com.

pelas características constitutivas dos textos, os quais são gerados em elos interativos entre sujeitos e manifestam-se pela oralidade e pela escrita. Pelo texto oral, os indivíduos atuam e agem constantemente no dia a dia. Marcuschi (2001) ressalta a relevância da cultura humana oral, destacando a oralidade como uma expressiva atividade comunicativa, pois, a partir dela, o indivíduo inicia a racionalização do mundo e forma a sua identidade social, grupal e regional. A escrita, em um momento posterior do desenvolvimento cognitivo, alia-se à fala nessa formação de identidade, que se dá, segundo a teoria sociointeracionista, a partir da interação do sujeito com o seu momento sociocultural, usando instrumentos que transformam tanto o seu meio quanto a si próprio (MARCUSCHI, 2001, p. 36).

Na atualidade, a escrita apresenta uma inquestionável participação nas esferas sociais, uma vez que

[...] se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural (...) não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. (MARCUSCHI, 2001, p. 16-17).

Cabe à escola, portanto, a tarefa de contribuir para o desenvolvimento das habilidades textuais orais e, em especial, escritas dos alunos. Esse processo, segundo os documentos norteadores de ensino, deve ser inter-relacionado pelas práticas de análise linguística (AL), as quais devem possibilitar reflexões que proporcionem a ampliação textual-discursiva dos sujeitos.

Entende-se, assim, que as atividades de AL, que engendram o fenômeno textual, não abarcam apenas aspectos semânticos e formais, mas sim relações complexas de textualidade, enquanto competência inerente ao sujeito em suas relações sociais. Um texto, para existir, depende do processamento feito por alguém em algum contexto. Dessa forma, seus traços característicos dependem significativamente da sua realização sociodiscursiva, conduzidas cognitivamente e não por fatores imanentes. Para isso, a coordenação dos elementos linguísticos, ou seja, a sequência desses elementos efetivará “um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão” (MARCUSCHI 2008, p. 89).

É dentro de tais pressupostos que a AL, articulada ao trabalho com a leitura e a produção de textos, deve ser desenvolvida na escola. No entanto, praticar AL não tem sido tarefa fácil. O trabalho com a AL, nas diferentes instâncias escolares, ainda é escasso e as

causas decorrem de fontes variadas. Acredita-se, contudo, que a “mudança na prática pedagógica que prevemos é gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por mais paradoxal que pareça” (MENDONÇA, 2006, p. 225).

Na tentativa de contribuir para esse processo, este artigo, defende que o desenvolvimento de AL, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (BRASIL, 1997), pode ser facilmente conduzido por meio dos módulos das sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Compreende-se que as recomendações dos pesquisadores genebrinos para o desenvolvimento dos módulos favorecem a realização de atividades de AL, como requerem os documentos brasileiros de ensino.

Para levar a cabo essa intermediação, este estudo é iniciado com um debate sobre as principais diferenças entre a prática de AL e o ensino da gramática tradicional (GT), com ênfase na primeira. Em seguida, é apresentada a proposta metodológica de ensino por meio dos gêneros textuais denominada sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) e compreendida como um conjunto processual de etapas, entre as quais estão os módulos. Por fim, este artigo se debruça sobre os estágios modulares da sequência didática, mostrando que as etapas e atividades indicadas, para esse momento, coadunam-se à AL, favorecendo a metodologia e auxiliando a prática docente.

### **Do ensino da gramática tradicional à prática de análise linguística: os consensos e os dissensos ainda permanecem**

Trazer para debate novamente a diferenciação entre ensino de GT e trabalho com AL pode, num primeiro momento, parecer redundante. Entretanto, a prática docente ainda revela a necessidade de esclarecimentos entre as duas propostas de trabalho com a língua materna.

Sobre a gramática tradicional – de base conceitual e normativa - em sala de aula, Antunes (2003) destaca que a base desse ensino ainda se encontra na memorização de regras e nomenclaturas: “[...] o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua” (ANTUNES, 2003, p. 87).

Antunes (2003) afirma que, além do trabalho com a gramática nomenclatural e classificatória – em que apenas se desenvolve a capacidade de reconhecimento de unidades e de nomeá-las corretamente – também se encontram, na escola: a gramática

descontextualizada, em que os conteúdos escolares estão fora do uso linguístico real; a gramática fragmentada, em que os elementos são observados em frases soltas e isoladas; a gramática da irrelevância, em que as questões de ensino configuram-se apenas com a finalidade de que os alunos memorizem as regras e saibam as suas diferenças; a gramática das excentricidades, que tem como ensino apenas a norma culta, esquecendo da variação linguística; a gramática inflexível, que considera a existência de uma língua uniforme e inalterável; e a gramática prescritiva, que se preocupa apenas com acertos, “como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de ler e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz e se tem algo a dizer” (ANTUNES, 2003, p. 31-32).

Observa-se que, com essas abordagens de ensino gramatical, diminuem as possibilidades de o sujeito refletir sobre o que está sendo ensinado e discutido na aula. A tentativa de alterar esse processo já vem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os quais propõem a AL como um dos eixos de ensino. Segundo Mendonça (2006), a AL “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua [...]” (MENDONÇA, 2006, p. 205). Assim, para a autora, a AL consiste numa reflexão sistemática sobre o funcionamento da linguagem nas “dimensões sistêmica (gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.” (p. 208)

De modo a situar os docentes acerca das diferenças entre o ensino de gramática e o de AL, Mendonça (2006) organizou um quadro esclarecedor:

Quadro 1: Diferenças entre Ensino de Gramática e Prática de Análise Linguística

<b>Ensino de Gramática</b>	<b>Prática de Análise Linguística</b>
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como	Ênfase nos usos como objetos de ensino

objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	(habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: MENDONÇA, 2006, p. 207.

Essa comparação explícita e didatiza as principais diferenças entre as duas propostas de ensino da língua. Dentre elas, três diferenças merecem destaque aqui, pois sintetizam os pontos relevantes de diferenciação entre a AL e o ensino de gramática: a concepção de língua, a unidade de ensino privilegiada e as habilidades envolvidas.

O modo de compreender gramática e ensiná-la depende da concepção que se tem de língua. Como aponta Antunes (2009, p. 34), ao ter como concepção de língua “um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, ‘inodora, insípida e incolor’, os resultados não serão satisfatórios”. Dessa forma, ocorrerá “o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções” (ANTUNES, 2009, p. 34).

É por isso que os documentos oficiais, ao indicarem os eixos de ensino, propõem, inicialmente, a concepção de língua por eles assumida: a interacionista. Compreendida em sua função interacional, é possível verificar que a língua, para o desempenho das relações sociais, organiza-se em gêneros relativamente estáveis (BAKHTIN, 1992) e materializa-se em textos orais e escritos. Somente essa concepção de língua pode embasar um ensino de base reflexiva e proporcionar o abandono de exercícios mecânicos e artificiais.

Daí decorre a unidade de ensino assumida por cada uma das práticas. Enquanto a gramática tradicional assume, no limite de suas funções, como objeto de análise, a oração, a

AL privilegia o texto, entendido como enunciado. O enunciado é visto como uma unidade real de comunicação discursiva, o que permite a compreensão da natureza linguística. Conforme Bakhtin (2006, p. 274), o discurso só existe em forma de enunciações concretas de determinados sujeitos. Desse modo, ao se considerar o enunciado como objeto da AL, toma-se o enunciado enquanto uma unidade real. Este atua como um elemento da comunicação discursiva ao passo que a oração é apenas unidade de língua, que não leva em conta alternância dos sujeitos do discurso, fator principal que os diferencia.

É com base em tais pressupostos que a prática de AL leva a reflexão, pois a intenção discursiva do sujeito determina o todo do enunciado, revertendo toda essa intenção, adaptando-a e aplicando-a em um determinado gênero. A reflexão linguística é a atividade epilinguística a que o quadro de Mendonça (2006) se refere.

Entende-se por epilinguístico a prática reflexiva em relação ao texto escrito e/ou lido e suas operações sobre ele, de forma a explorá-lo em suas diversas possibilidades de realizações. Ou seja, a atividade epilinguística diferencia-se da linguística, que consiste, essencialmente, no próprio ato de ler e escrever, e também distingue-se da metalinguística, que supõe a capacidade de descrever e falar sobre a linguagem como objeto de estudo. Neste ponto reside a diferença apontada no quadro de Mendonça (2006), ou seja, a gramática tradicional foca na metalinguagem apenas, enquanto a AL requer habilidades epilinguísticas.

Entre as referências que tratam sobre as questões epilinguísticas, como Geraldi (2002) e Travaglia (2001), destaca-se Franchi (1991), precursor dos estudos posteriores. Segundo este autor:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de gramática no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. [...] Por um lado, ela se liga à atividade lingüística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de aprender novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades lingüísticas comuns. Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical (FRANCHI, 1991, p. 36-37).

É possível observar que o trabalho epilinguístico permite que os sujeitos possam refletir sobre a língua de maneira a transformá-la. Essa transformação se manifesta através das produções textuais dos sujeitos, uma vez que eles interagem através do que produzem, e faz com que eles possuam uma gama ilimitada de opções conscientes a serem utilizadas em seus textos.

Esses usos conscientes e enriquecedores da língua permitem operar reflexivamente sobre os recursos linguísticos de modo a potencializar o seu domínio em diversas esferas sociais. O próprio ato consciente de reformular uma fala em determinada situação é um ato epilinguístico. Cabe aqui novamente a referência a Franchi (1991):

Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem as boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal do que em uma análise que tateie pela superfície das expressões. Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a própria linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas lingüísticas disponíveis para suas mais diversas opções. (FRANCHI, 1991, p. 20).

Admite-se, assim, que a linguagem se configura como um instrumento de interação entre interlocutores que se constituem como sujeitos ativos de todo um processo, que envolve a construção de sentidos, as trocas verbais e que se influenciam simultaneamente. Todo esse processo de interação, marcado por fatores sociais e históricos, resulta no *texto*, que se organiza linguisticamente conforme as demandas que lhes são atribuídas e cumpre uma determinada função social.

Embora não esteja no quadro de Mendonça (2006), compreende-se que todos os aspectos envolvidos na prática reflexiva de AL pressupõem a metodologia indutiva, uma vez que necessita da vivência particular de reflexão e análise de cada sujeito. Kemiatic e Lino (2011) apontam que:

A metodologia subjacente ao ensino de AL, é, portanto, indutiva, partindo da vivência, da observação de casos particulares para a formulação de regras gerais. [...] A metodologia indutiva pressupõe um trabalho com atividades epilinguísticas, nas quais destaque deve ser dado ao estudo do que Travaglia (2004) denomina 'gramática do uso' e 'gramática reflexiva' (KEMIATIC; LINO, 2011, p. 3).

A AL, como compreendida até aqui, pressupõe um olhar sobre o objeto de observação, que é a língua, como aponta Wachowicz (2010). Também, AL, para a autora:

[...] não é um levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é. AL, não é – no seco – tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise das vozes ideológicas do fio discursivo; não é simplesmente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua. (WACHOWICZ, 2010, p. 14)

Verifica-se, portanto, que o foco adotado pela AL é a reflexão, de forma a sugerir que os sujeitos analisem os fenômenos e os elementos linguísticos, bem como as estratégias discursivas - com o foco no uso da linguagem - além de propor o desenvolvimento de competências de produção e interpretação de textos.

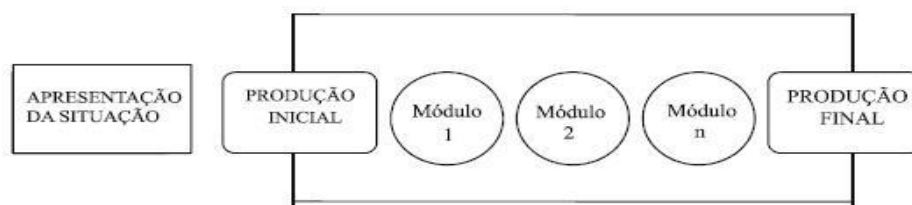
### **Sequência didática e o ensino de língua materna**

Um dos problemas que aparecem para a realização de AL em sala de aula é o modo de efetivá-la dentro da concepção interacionista da linguagem. Uma vez que a AL tem como objeto o enunciado, que aparece em gêneros que se materializam em textos, recorre-se, neste artigo, à proposta do trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que sugerem práticas capazes de instrumentalizar os alunos para a leitura e a escrita de gêneros. A ideia dos autores consiste em etapas de trabalho caracterizadas por uma sequência didática.

É necessário, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que o ensino da oralidade e da escrita seja diferenciado; que englobe o conteúdo obrigatório, centrando-se nas dimensões textuais da oralidade e da escrita; que utilize materiais que sejam referência para que os alunos se inspirem nas suas produções; que seja modular, para permitir uma diferenciação do ensino; e que favoreça os projetos de classe. A SD, para os autores, possibilita tais situações e se configura como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).



Figura 1 – Sequência Didática.



Fonte: Dolz; Noverraz; Scheuwly (2004, p. 64).

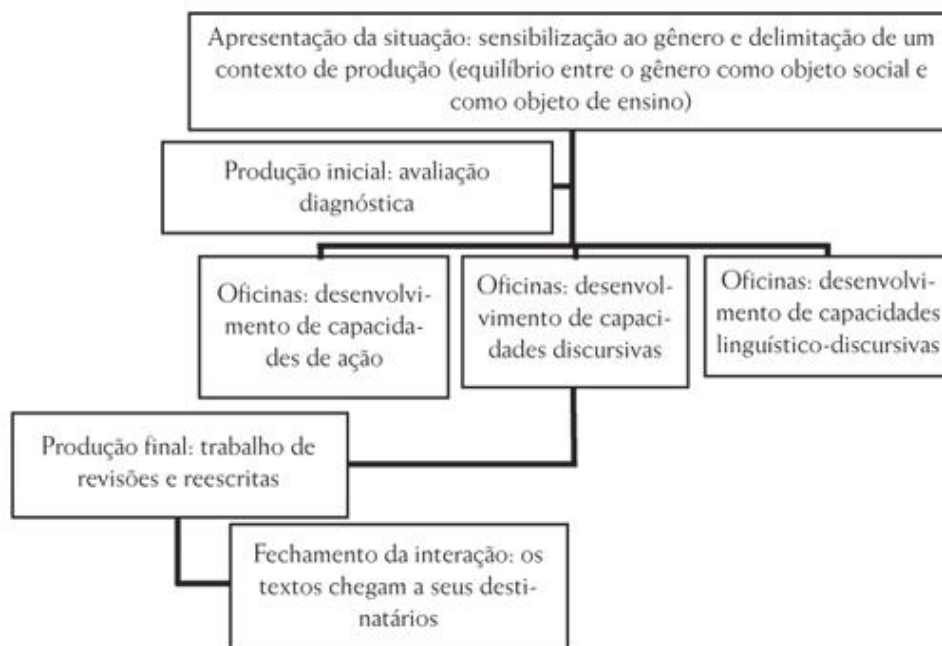
No esquema da SD acima, observam-se as seguintes etapas: a apresentação da situação; a produção inicial; os módulos; e a produção final. Assim, o movimento geral da sequência didática vai do mais complexo, passando pelo mais simples e retorna ao complexo, objetivando sempre o desenvolvimento de capacidades necessárias para o domínio dos gêneros (SOUZA, 2014, p. 97).

O processo da SD se efetiva no decorrer de todas as etapas propostas, sem dissociação, pois o objetivo conjunto é levar o aluno a dominar um determinado gênero, de maneira a ajudá-lo falar ou escrever de acordo com uma dada situação de comunicação e, ainda, facilitar o acesso a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Dessa forma, como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD tem caráter integrador em relação à aprendizagem. De acordo com a metodologia proposta pelos autores, não basta apenas apresentar um exemplo de determinado gênero junto a algumas questões de interpretação, que se configuram, às vezes, como pretexto para a escrita, para que o aluno assimile o conteúdo ou o se aproprie do gênero. É necessário um trabalho sistemático, modular e reflexivo com os fatos linguísticos a fim de que o aluno se aproprie dos conhecimentos.

Por meio da proposta da SD, que tem sido analisada por diferentes pesquisadores, surgiram outros esquemas facilitadores, como o abaixo, de Barros (2013, p. 78). Os autores apresentam uma análise explicativa da SD, que ratifica o que aqui se segmenta.

Figura 2 - Esquema do Procedimento de Sequência Didática



Fonte: Barros (2013, p. 78).

No esquema de Barros (2013), verifica-se também a relevância do caráter modular da proposta, que é capaz de proporcionar etapas de desenvolvimento de habilidades necessárias aos alunos. As fases centrais, denominadas pelos autores de oficinas, priorizam de forma mais detalhada os aspectos a serem trabalhados acerca do gênero produzido. É interessante observar que são etapas de ensino-aprendizagem que visam o trabalho com as variadas dimensões constituintes de um texto: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. É exatamente na relação e na fusão dessas dimensões que devem ser efetivadas as atividades de AL articuladas à leitura e/ou à escrita de textos.

### **Módulos da sequência didática: etapas facilitadoras para a prática de análise linguística**

A AL é um dos eixos de ensino-aprendizagem de língua materna que ainda carece de discussões e pesquisas, pois sua presença na escola não é constante, devido a variados fatores como, por exemplo, o desconhecimento dos fundamentos que a regem. Para contribuir para a reversão desse fato, defende-se, neste artigo, que se o professor seguir as etapas modulares da já conhecida SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ele desenvolverá práticas e atividades pertinentes às recomendações nacionais acerca do trabalho com AL.

A função primordial dos módulos de uma SD, segundo os estudiosos da escola de Genebra, consiste em trabalhar as dificuldades que foram identificadas na produção inicial dos alunos com a finalidade de saná-las para a reescrita. Cabe aqui a primeira relação com a metodologia da AL (defendida pelos documentos oficiais e pela literatura pertinente), pois a mesma deve estar articulada à leitura, à escrita e à oralidade na escola. Ou seja, deve-se refletir linguisticamente sobre o que se leu ou o que se produziu. Essa análise precisa proporcionar melhorias, ajustes textuais, escolhas/análise de estratégias, entre outros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre isso, afirmam:

Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.). (BRASIL, 1997, p. 48)

Indiscutivelmente, observa-se que, para todo esse processo de trabalho com os gêneros a partir da SD, o professor possui um papel bastante relevante. É o docente que, a partir da observação dos textos, deve realizar uma análise diagnóstica, sobretudo acerca de textos produzidos pelos alunos, e elaborar os módulos a serem desenvolvidos na SD. Há, assim, a oportunidade de se desmembrar textos para se estudá-los em fases ou segundo finalidades/características/dificuldades/conteúdos selecionados. Os estágios modulares favorecem o trabalho com os variados níveis da língua em uso, ou seja, podem ser abordados aspectos textuais, discursivos e linguísticos. Assim, os textos produzidos/lidos são objetos de reflexão e podem ser decompostos em unidades menores, proporcionando a análise e a discussão de fatos linguísticos pontuais. Sobre essa questão Wachowicz (2012, p. 148) afirma que “[...] trabalhar texto significa abordar questões gramaticais, e as questões gramaticais preveem sua aplicação na modulação de um gênero textual.”

Uma observação importante aqui é que, mesmo que o docente não consiga ler diagnosticamente, de modo rápido – já para a próxima aula –, os textos escritos pelos discentes para dar continuidade à sequência, é possível uma certa previsão das principais dificuldades na produção do gênero em questão, pois se sabe que os gêneros, constitutivamente, possuem características relativamente estáveis. Assim, é possível já

preparar algumas atividades para os módulos até que consiga realizar as correções investigativas e dar continuidade ao processo a partir de aspectos mais específicos do grupo.

Os autores genebrinos também defendem que, o procedimento (modular) “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93). Do mesmo modo, o ensino de português no cenário brasileiro toma como base a concepção (sócio)interacionista de língua, priorizando o trabalho com os gêneros.

Os módulos, como salientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podem ser diversificados a partir do gênero que se deseja trabalhar e constituírem-se de um número variado de etapas, conforme as necessidades e os objetivos estabelecidos. Os pesquisadores afirmam ainda que devem ser diversificadas as atividades, sobretudo quando se tratar do mesmo problema. Podem, portanto, serem feitas “atividades de observação e análise de textos, atividades simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

Sobre os conhecimentos linguísticos obtidos por intermédio dos módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que os mesmos devem ser capitalizados de modo a construir, progressivamente, os saberes necessários à elaboração do gênero em foco. Observam-se, nesse ponto, mais dois aspectos para associação aos fundamentos teórico-metodológicos da AL. O primeiro é a possibilidade de realização de reflexões sobre a língua, ou seja, a possibilidades de ações epilinguísticas. O segundo é o fato de que os conhecimentos alcançados, via observação e análise, precisam ser sistematizados, organizados, podendo receber, se necessário for, uma metalinguagem. Assim, por partir da análise e discussão dos fenômenos linguísticos (atividades epilinguísticas) para se alcançar um conhecimento, os módulos da SD também proporcionam o desenvolvimento reflexivo por meio do método indutivo, como recomendado pela AL.

Bezerra e Reinaldo (2012), sobre o trabalho com AL em sala de aula, muito bem destacam a necessidade de sistematização do conhecimento linguístico obtido, enfatizando o papel da metalinguagem nesse contexto:

[...] essa expressão remete a uma descrição – de acordo com uma determinada teoria linguística – dos elementos da língua, ou a um recurso metodológico para o ensino/aprendizagem dos aspectos da língua presentes no texto. Os dois procedimentos pressupõem atividades epilinguísticas e metalinguísticas. (p. 66-67)

Tais aproximações podem conduzir um ensino de AL por meio das SD, facilitando um caminho e uma metodologia de ensino que, por vezes, os docentes sentem-se inseguros e/ou despreparados. Um trabalho com base nessa associação pode contribuir para um ensino voltado para a língua em uso, permitindo, assim, que o aluno se aproprie dos gêneros textuais existentes na vida real de modo a ampliar suas possibilidades de interações sociais. Compreende-se, assim, que as SDs são facilitadoras para a prática de AL em sala de aula.

### **Considerações Finais**

As pessoas, nos diferentes contextos sociais, produzem textos orais e escritos com características pré-definidas de acordo com o gênero ao qual pertencem. Muitos desses gêneros, principalmente os orais informais, são aprendidos de modo espontâneo, a partir das vivências. Outros, entretanto, necessitam que a escola intervenha de modo mais incisivo, promovendo situações para o seu aprendizado. Segundo os documentos de ensino brasileiro, são as atividades de AL que devem intermediar as práticas de leitura e de produção de textos, viabilizando o desenvolvimento linguístico dos alunos. A AL difere-se substancialmente do ensino de GT, ou seja, os princípios que norteiam as duas são diferentes. A AL deve basear-se, na essência, na reflexão linguística e no pensamento indutivo. Dessa forma, as atividades precisam conduzir, indutivamente, o aluno à construção e sistematização de saberes por meio de ações epilinguísticas.

Por isso que, neste artigo, foi realizada uma breve associação metodológica entre as atividades de AL e a proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em especial, com os módulos. Estes, compreendidos como etapas de trabalho da SD, proporcionam atividades e análises que instrumentalizam os alunos para a escrita dos variados gêneros textuais. Neste espaço/tempo, as dificuldades apresentadas nas produções devem ser trabalhadas de forma sistemática. Esse detalhamento dos problemas permite que o professor decomponha os textos a fim de desenvolver análises metodizadas e modulares para, ao fim do processo, compô-los novamente. A modularidade “deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 93) e vai ao encontro da perspectiva proposta pelas práticas de AL, contribuindo metodologicamente para a sua efetivação.

## Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, E. M. D. Aproximações entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 76-89, jan./abr. 2013.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: CENP - Secretaria de Estado da Educação, 1991.

GERALDI, J. W. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Produção textual: análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SOUZA, S. Estudos dos Gêneros textuais: A Tradição em Diferentes Perspectivas. *Alumni – revista Discente da UNIABEU*, v2. n° 4 agosto-dezembro de 2014. p. 92-100.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WACHOWICKZ, T. *Análise linguística nos gêneros textuais*. Curitiba: Ibplex, 2010.

Artigo recebido em: 03/08/2015  
Artigo aceito em: 19/11/2015  
Artigo publicado em: 28/11/2015

## O TRABALHO DO PROFESSOR E A INCLUSÃO ESCOLAR: AS FRAGILIDADES DO RECONHECIMENTO NO OFÍCIO

Betânia Passos Medrado  
Liane Velloso Leitão<sup>\*\*</sup>  
Gerthruedes Araújo<sup>\*\*\*</sup>  
Rosycléa Dantas<sup>\*\*\*\*</sup>

**Resumo:** As mudanças e rupturas provocadas pela implantação das políticas de inclusão escolar têm provocado estudos (SKLIAR, 2010; DANTAS, 2014) sobre o trabalho do professor, nessa nova configuração educacional. Desse modo, levando em consideração o fato de que, quando o ofício é *maltratado* (CLOT, 2010, 2013), os trabalhadores correm o risco de deixarem de se reconhecer naquilo que fazem, isto é, de estarem seguros tanto da utilidade social de seu trabalho, como da sua qualidade (CLOT, 2010), objetivamos refletir acerca dos processos de reconhecimento no trabalho, os quais são explicitados por uma professora de inglês, diante do trabalho com alunos com deficiência na escola regular. Assim, analisamos qualitativamente a voz da professora colaboradora da pesquisa, a partir de uma entrevista pré-tarefa e uma autoconfrontação simples. Nossas interpretações dos dados – ancoradas nas Ciências do Trabalho (CLOT, 2006, 2010, 2013; AMIGUES, 2004) e no aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 1998) – revelam que a falta de cuidado com o ofício faz com que a professora tenha seu poder de agir fragilizado, não se reconhecendo na sua prática. Além disso, a análise evidenciou a influência dos afetos e do coletivo de trabalho na potência de agir e no sentido da atividade.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Ofício. Interacionismo Sociodiscursivo.

**Abstract:** The changes and disruptions caused by the implementation of policies on inclusion in education have impelled studies (SKLIAR, 2010; DANTAS, 2014) on the teacher's work in this new educational setting. Thus, taking into consideration the fact that when the *métier* is *mistreated* (CLOT, 2010, 2013), workers run the risk of failing to recognize what they do, that is, of being ensured of both the social utility of their work and its quality (CLOT, 2010). The aim of this article is to reflect on the recognition processes at work which are explained by an English teacher when working with students with disabilities in a regular school. A qualitative analysis was carried out with a pre-task interview and a simple self-confrontation with the collaborating professional. Data interpretation was anchored in Labour Sciences (CLOT, 2006, 2010, 2013; AMIGUES, 2004) and the theories and methodologies from the Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 1998). It revealed that the lack of care for the *métier* leads the teacher to have a weakened power to act, not recognizing herself in her own practice. In addition, the analysis showed the influence of affections and the collective of teachers in the power of acting and in the sense of the activity.

**Keywords:** Inclusion in education; *Métier*; Socio-discursive Interactionism.

---

<sup>\*</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. [betamedrado@gmail.com](mailto:betamedrado@gmail.com)

<sup>\*\*</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PROLING). Mestre em Linguística pela UFPB (PROLING). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Cajazeiras, Paraíba, Brasil. [lianev10@hotmail.com](mailto:lianev10@hotmail.com)

<sup>\*\*\*</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PROLING). Mestre em Linguística pela UFPB (PROLING). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Itabaiana, Paraíba, Brasil. [teacherget@yahoo.co.uk](mailto:teacherget@yahoo.co.uk)

<sup>\*\*\*\*</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PROLING). Mestre em Linguística pela UFPB (PROLING). Bolsista PROLING/CAPEs, João Pessoa, Paraíba, Brasil. [rosycleads@hotmail.com](mailto:rosycleads@hotmail.com)



*Quanta dor, quanto sofrimento, quantas fragilidades subjetivas, quanta morte psíquica pela ausência ou pela recusa de reconhecimento!* (FARACO, 2005)

## **Introdução**

Considerando a perspectiva de que o trabalho é constituído e se desenvolve por meio das interações, a citação de Faraco, que trazemos como epígrafe para este texto, evidencia a amargura que pode afetar o trabalhador, caso este não seja, por algum motivo, reconhecido no seu ofício. Pautado na dialética do reconhecimento do ofício, este artigo examina como, em contexto de inclusão escolar, uma professora se diz afetada profissionalmente por não obter o reconhecimento almejado.

Este trabalho se coaduna com as concepções de sujeito e de pesquisa preconizadas por uma Linguística Aplicada crítica e *indisciplinar* (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2011, 2013; FABRÍCIO, 2006) que visa compreender, não apenas as múltiplas dimensões humanas em seus vários contextos, mas também como tais dimensões influenciam as ações humanas. Além disso, tomamos como pressuposto o fato de que os processos humanos de desenvolvimento se efetivam com base “nas construções sociais já existentes em uma determinada sociedade” (CRISTOVÃO, 2011, p. 4). Da mesma forma, não podemos negligenciar a relevância da linguagem no desenvolvimento e seu papel ao *planificar, organizar e comentar* o agir em um determinado quadro social (BRONCKART, 1999). Nesse sentido, também compreendemos a linguagem como reveladora da complexidade do trabalho (NOUROUDINE, 2002), sendo, por meio dela, possível acessar os processos de reconhecimento no trabalho, os quais são explicitados por uma professora de inglês diante das mudanças provocadas pela inclusão.

Na direção dessas reflexões, organizamos este texto em três seções: em uma primeira, discutimos a noção de reconhecimento do ofício à luz da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010, 2013), salientando a relevância das atitudes afetivas nesse processo; em seguida, abordamos o percurso metodológico de geração dos dados para, finalmente, em uma última seção, analisamos e discutimos os resultados da pesquisa.

## **O reconhecimento no ofício: um jogo de afetos**

Ao investir em discussões sobre trabalho e poder de agir no âmbito da Clínica da Atividade - uma vertente da Psicologia do Trabalho -, Clot (2010) tem fornecido a vários pesquisadores uma perspectiva de compreensão do trabalho para além daquele que é realizado ou observável. Nessa perspectiva, um grupo de linguistas aplicados (MACHADO, 2007; CRISTOVÃO, 2008, 2011; LOUSADA, 2006, 2011, entre outros) têm desenvolvido investigações a partir de uma compreensão de trabalho que concebe o ofício como sendo: *impessoal*, isto é, movido por tarefas prescritas por outrem, mas ao mesmo tempo *pessoal*, pois está presente em um indivíduo singular que o renova com seu estilo. Além disso, o ofício ganha vida entre profissionais e nos diálogos com seus diversos autores, por isso é *interpessoal* e, simultaneamente, *transpessoal*, pois é orientado por uma memória coletiva, não pertencendo a ninguém.

Diante desse caráter multifacetado, Clot (op. cit.) evidencia que o ofício é estruturalmente conflituoso e suas fronteiras são fluidas, portanto, sujeitas a mudanças diante do contexto em que estão inseridas. De tal modo, entendemos que o ofício do professor também está, a todo o tempo, determinado por políticas públicas e, dentre elas, as de inclusão escolar, que têm se configurado como uma nova organização sócio-histórico-cultural (MAGALHÃES, 2009).

Tais transformações demandam do professor o domínio de gestos específicos (AMIGUES, 2004) que, por se apresentarem novos na *palheta dos gestos* disponível pelo coletivo (CLOT, 2013), ainda são totalmente reconhecíveis pelos trabalhadores. Além da influência direta sobre a atuação do professor, as políticas públicas, entendidas aqui como prescrições (AMIGUES, op.cit), também afetam os demais atores do contexto de trabalho, ou seja, a escola e a comunidade de forma geral.

Entretanto, compreendemos que as políticas de inclusão se configuram como algo favorável à práxis do professor, uma vez que a flexibilidade do ofício - de estar aberto a novos desenhos na sua arquitetura -, é uma característica que, ao mesmo tempo, o mantém vivo e renovado. Paradoxalmente, o novo também provoca conflitos (condição necessária para que as mudanças ocorram), e, portanto, demanda cuidados, a fim de que esses embates sejam efetivamente fonte de desenvolvimento profissional e não de impedimento ao exercício da docência (MACHADO, 2007).

De acordo com esse ponto de vista, Clot (2010, 2013) ressalta a necessidade de se *cuidar* do ofício, para que seus agentes (os trabalhadores) não deixem de se reconhecer nele, desestabilizando-o. Essa falta de estabilidade indica a importância do papel do outro na consolidação do reconhecimento do trabalhador em seu ofício. Ademais, o autor assevera que

a saúde pode ser perdida no meio profissional quando o ofício deixa de ser objeto dos cuidados necessários. Não sendo 'cuidado' pela organização do trabalho e por aqueles que o exercem, ele pode deixar de ser um recurso (*resource*) para a saúde e se transformar em fonte (*source*) de doença (CLOT, 2013, p. 06).

Clot (op.cit.) ressalta que, quando o ofício é *maltratado*, ou seja, deixa de receber os cuidados dos seus agentes – como no caso da atividade docente, os alunos e os seus responsáveis, os coordenadores, os diretores das escolas, as instâncias prescritoras superiores –, os profissionais correm o risco de deixar de se reconhecer naquilo que fazem, ou seja, de estarem seguros tanto da utilidade social de seu trabalho, como da sua qualidade e eficácia (CLOT, 2010). É nesse momento, segundo o psicólogo, que, paralelamente, o desejo de serem reconhecidos se torna mais evidente.

É nesse sentido que podemos dizer que a relação entre o homem e seu trabalho se configura como uma espécie de gatilho propulsor para o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2007 [1984], 2008 [1987]), na medida em que o trabalho promove o enfrentamento de diferentes agentes que se influenciam, aprimorando e/ou *maltratando o ofício* (CLOT, 2010, 2013). Por conseguinte, ao olharmos o trabalho do professor diante das políticas de inclusão, acreditamos que seu ofício é maltratado, isto é, deixa de receber os cuidados necessários, uma vez que os professores não recebem formação que contemple as novas linhas do design educacional que lhes dão vida. As escolas não são equipadas com recursos físicos ou humanos adequados a esse design e, além disso, os alunos – veteranos da escola regular e novatos – não são conscientizados dos papéis que lhes são atribuídos nessa nova arquitetura.

Portanto, quando o ofício não recebe os devidos cuidados por parte dos sujeitos que influenciam no agir docente, o *poder de agir* do profissional é afetado, haja vista que “o sentido da atividade diz respeito [...], diretamente, ao poder de agir” (CLOT, 2010, p. 17), e o trabalho com um todo é afetado em um jogo constante e dialético dos processos afetivos. O afeto, por se constituir como um conceito-chave para o desenvolvimento do nosso trabalho, é aqui compreendido a partir de duas áreas do conhecimento: a Psicologia e a Filosofia.

Para Vygotsky (2008 [1987]), “cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada” (p.09), sendo nosso agir, desse modo, permeado por afetos. Entendemos que o pensamento de Vygotsky alinha-se à posição filosófica de Spinoza (2014 [1677], p. 98) que reconhece afeto como “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada”. Esse entendimento se coaduna com a *vontade de potência* descrita

por Nietzsche (2001), que nos apresenta a vontade de potência como “toda energia, seja qual for” (p. 49) que move o mundo, estabelecendo que só há vida onde há vontade de potência. A partir dessas concepções, entendemos o afeto como as emoções ou ações que nos dão vida, que nos (re)constroem, que nos movem no mundo, afetando-nos de maneira positiva, ou não.

O ofício, portanto, é uma rede de relações que, para se manter em constante movimento, necessita de todos os agentes para manter-se *vivo*, podendo ser entendido no âmbito de uma relação dialógica responsiva (BAHKIN, 2011). Para o autor, a palavra “por sua natureza quer ser ouvida e respondida” (p. 356), assim, indicamos que o ofício – também por sua natureza dialógica – quer ser ouvido e respondido, quer um interlocutor, sem o qual, segundo Clot (2010, p. 292, grifo do autor), “pode *degenerar* em um face a face devastador”. Desse modo, defendemos, em analogia ao pensamento vygotskiniano – em um contexto diferente – que, se nos desenvolvemos a partir do outro, o ofício, também, só se desenvolve a partir dos seus agentes e, por isso, a necessidade de nos fazermos presentes e de cuidarmos dele. Ele é, portanto, responsabilidade de cada um dos envolvidos no trabalho.

Ampliando essa discussão, Clot (op.cit.) ressalta que, quando o trabalhador deixa de se reconhecer naquilo que faz, “a demanda de ser reconhecido se torna mais insistente” (p. 288), o que se configura, a nosso ver, como uma tentativa do trabalhador de superar o conflito, pois entendemos que o desejo do trabalhador pelo reconhecimento é um esforço para afastar de si a ideia de que sua prática não tem mais utilidade. Assim, ele se esforça para afastar aquilo que diminui/refreia o seu poder de agir. O desejo do reconhecimento é, nesse sentido, uma energia que move o trabalhador para que se mantenha forte (com potência de agir) e não se perca diante dos conflitos emergentes.

### **Caminhos da metodologia**

Para tentar compreender o trabalho docente, pesquisadores que têm desenvolvido investigações no âmbito da Linguística Aplicada (ROMERO, 2010; LOUSADA, 2011; CRISTÓVÃO, 2011; BUENO et. al, 2013, dentre outros) têm utilizado métodos diversos de geração de dados – sessões reflexivas, diários, entrevistas, instruções ao sócia, autoconfrontação – que possibilitam a textualização, por parte dos professores, do seu fazer. Ao promoverem um espaço discursivo para a textualização, esses métodos permitem um acesso às representações do ofício sobre vários aspectos, o que contribui, por conseguinte, para a compreensão do trabalho realizado por esses profissionais.

Nessa perspectiva, Bronckart (1998, p.6), ao discutir as representações individuais e coletivas, ressalta que, em uma primeira análise, tais representações podem ser qualificadas como individuais, disponíveis em cada ser humano singular. Entretanto,

os conhecimentos humanos se desenvolvem e se transmitem de geração em geração. As representações de mundo permanecem, então, além da duração da vida de um indivíduo, e eles devem, portanto, se conservar 'em outro lugar' que no organismo em si.

Para compreendermos como essas representações apontam para a subjetividade e/ou coletividade do agir docente é que buscamos, por meio dos textos/discursos, tal acesso.

Desse modo, a interpretação que fazemos do trabalho de Érica<sup>1</sup>, professora de língua inglesa da rede pública de ensino de João Pessoa (PB) e colaboradora desta pesquisa, se dá a partir de dois métodos indiretos de geração de dados: a entrevista semi-estruturada e a autoconfrontação simples. A entrevista e as etapas da autoconfrontação (filmagem da aula e confrontação da filmagem) foram realizadas, por uma das autoras deste artigo, no segundo semestre do ano letivo de 2012, em locais e datas escolhidos por Érica. A entrevista e as reflexões da professora durante a autoconfrontação, dados do nosso *corpus*, foram gravadas e transcritas a partir da notação da Análise da Conversação (DIONÍSIO, 2001).

Érica, na época da geração dos dados, tinha 21 anos de tempo de exercício da profissão e, naquele ano letivo, especificamente, estava lecionando em uma sala de aula (na qual as gravações ocorreram) com 40 alunos do 3º ano do Ensino Médio, dentre os quais havia 02 alunos com deficiência visual, 05 com deficiência auditiva e 02 com deficiência intelectual. Justamente devido à complexidade da turma de Érica, é que entendemos a relevância de examinar a forma como a professora administrou e entendeu o seu papel naquele contexto específico.

### **Reconhecer-se no ofício: a questão da formação para a inclusão efetiva**

A partir dessa discussão, passamos à interpretação da fala da professora, levando em consideração os processos que ficaram evidenciados em suas produções, especialmente na relação de Érica com o seu trabalho. Ela explicita que a sua prática em sala de aula não está

---

<sup>1</sup> O nome da professora-colaboradora, por motivos éticos, foi alterado.

sendo devidamente cuidada frente às mudanças advindas das políticas de inclusão, fazendo com que, segundo ela, seu poder de agir sofra um refreamento e, por essa razão, seu reconhecimento no ofício seja afetado.

O posicionamento da professora indicia uma compreensão de que, com as políticas de inclusão, embora os alunos com deficiência estejam nas salas de aula regulares, os professores ainda carecem de uma formação necessária para que possam lidar com a diversidade de maneira mais efetiva. Assim, podemos dizer que o cuidado com a preparação dos trabalhadores, essencial para o ofício, está – a partir da fala de Érica – negligenciado. Isso é evidenciado na resposta da professora, a seguir, quando questionada se havia recebido algum tipo de formação/preparação para lidar com a inclusão de alunos com deficiência:

Segmento 01<sup>2</sup>

**em nenhuma das deficiências nós tivemos...** e às vezes a **gente se queixa muito** sobre isso... **eles emPUrram pra gente...** e a **gente** fica lá às vezes **sem saber lidar...** os visuais são mais fáceis no sentido de que eles escutam num é... eles podem/ escutam E falam... eles podem não ver... mas eles escutam... então::: mais fácil nesse sentido... porque os outros não escutam... **língua de sinais a gente gostaria de aprender...** mas es-pe-CI-fi-ca-men-te... “ah agora vai ter essa semana”... “vamos ver como é que é”...não

É importante observar que Érica fala a partir da voz do coletivo profissional, que não é apenas o *eu* que *se queixa* da falta de formação, mas ela se inclui em um coletivo (“a gente”). Isso reforça, a nosso ver, a ideia de que a coletividade do ofício fica *sem saber lidar*, uma vez que *gostaria de aprender*. Contudo, esse coletivo – representado aqui por Érica - parece não encontrar respaldo em ações formativas, haja vista ter sido a inclusão, nas palavras de Érica, *empurrada* para os professores sem *nenhuma formação específica* que contemplasse as nuances de uma nova arquitetura educacional. Nos termos de Clot (2010), o ofício está, a nosso ver, sendo *maltratado*.

A representação de Érica acerca do fazer na inclusão remete-nos ao pensamento de Vygostky (1993[1934]) que adverte que, na educação de pessoas com deficiência, os caminhos e os meios para se chegar ao conhecimento são diferentes dos habituais. Isso requer dos profissionais do ensino uma nova aprendizagem acerca de uma acessibilidade pedagógica, o que, segundo Érica, ainda não está acontecendo. A ausência desse conhecimento pelos

---

<sup>2</sup> Para nossa interpretação dos dados utilizaremos trechos da transcrição da fala da professora, destacando (em negrito) elementos representativos das reflexões levantadas.

professores, a nosso ver, gera um conflito instaurado no interior do gênero, o que desencadeia outras preocupações, como percebemos nos segmentos 2 e 3 a seguir:

#### Segmento 02

é pra incluir [...] **jogam pra gente sem preparação**... é:: eu vejo mais no jogar... no dizer... “toma”... “agora é.” ...“toma de conta”... “é teu”... agora e a gente?... como é que a gente fica?... como é que:: fica o nosso trabalho?... **você sendo sufocado**...

#### Segmento 03

de **você ficar naquela tensão** se/se o outro tá com dificuldade... com/como você fica **às vezes sufocado** querendo que o outro: “como é que posso fazer pra suprir aquilo ali” né?... **aparece esse medo** na gente sim... como é que a gente vai fazer

A professora evidencia sentimentos que estão associados ao domínio de *gestos específicos* (AMIGUES, 2004) da profissão, uma vez que – apesar dos 21 anos de exercício da docência – encontra-se diante de uma nova configuração educacional, isto é, ainda não existe uma memória coletiva das formas de fazer para o ofício do professor da escola regular e inserido em um contexto de inclusão. Essas representações emergem, portanto, diante da ausência dos modelos de agir do ofício – os quais, reforçamos, não foram disponibilizados na formação.

Ademais, o *sufoco*, a *tensão* e o *medo* (cf. segmentos 02 e 03) que, como percebido anteriormente, não podem ser atribuídos tão-somente à Érica, mas ao coletivo que é representado por “você” e “a gente”, se configuram – a partir da nossa discussão acerca dos afetos na perspectiva spinoziana – como emoções que refreiam o poder de agir dos professores, uma vez que são representativas de um conflito gerado pelo fato de não saber lidar com o novo. Nessa linha, os conflitos, muitas vezes, se configuram como impedimentos para o agir (MACHADO, 2007).

Esse fato corrobora, mais uma vez, nosso argumento, respaldado pelo dizer de Érica, de que ainda não há um cuidado com os impactos emocionais causados nos trabalhadores pela ausência de uma formação que os ajude a trilhar os novos caminhos da educação. Além disso, as representações da professora nos possibilita afirmar que a observação aos aspectos afetivos, tão importantes para o desenvolvimento do ser humano e do ofício, está negligenciada.

Além da ausência de formação adequada, ressaltamos que a falta de envolvimento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem também se configura, a nosso ver, como algo

que maltrata o ofício. Vejamos como tal fato é evidenciado nos próximos segmentos em que a professora fala acerca dos alunos com deficiência visual:

#### Segmento 04

“ah eu vou enviar um e-mail pra lá **cobrando a nota deles**”... eu já era pra ter/ eu disse que ia enviar naquele dia [...] infelizmente eles/eles não estavam na/na/na apresentação dos trabalhos [...] tá sendo mais/um pouco **mais ausência do que presença na sala**... nesse momento né?... os trabalhos escritos ainda tivemos umas duas oportunidades... se você olhar o diário... você vai observar lá que tem uma nota no primeiro... uma nota no segundo... tá faltando no primeiro e no segundo... e **essa luta pra que eles me:/:me deem alguma coisa né**

#### Segmento 05

**cadê a troca?**...cadê o:?:... você tá lá... se implica... se implica naquele processo com eles... **mas eles num tão se im/importando** nem com eles... tá não sei /.../ **talvez porque as coisas sejam mais fáceis pra eles**... não sei

Ao refletir acerca do fazer diário com os alunos, Érica destaca o quanto os alunos com deficiência visual não demonstram se envolver no processo de aprendizagem. Esse posicionamento traz à tona outro aspecto da inclusão que, muitas vezes, não é considerado em uma análise mais *real* da relação entre os professores e os alunos. A exclusão em sala de aula promove uma falta de compromisso dos alunos com suas atividades escolares. A prática de deixá-los à parte, não cobrando as obrigações como aos demais alunos da turma, reforça um comportamento bastante reconhecido por muitos professores que trabalham com alunos com deficiência visual: eles não entregam as atividades dentro dos prazos, faltam muitas aulas, ou seja, parece não haver uma obrigação com as atividades e a frequência escolar.

Esses fatos são analisados pela professora como decorrentes de um processo de facilitação no qual os alunos com deficiência estão imersos – *talvez porque as coisas sejam mais fáceis para eles*. Nesse ponto, retomamos a discussão de Dantas (2014) de que aceitar a falta de compromisso dos alunos é eximi-los dos seus deveres, e a inclusão, por ser um direito de todos os alunos, envolve, necessariamente, o dever de cada um para que essa se concretize.

Chamamos a atenção para o fato de que essa facilitação, muitas vezes oferecida aos alunos com deficiência, os exime, portanto, da responsabilidade de também zelar pelo ofício, afetando todos os envolvidos e, conseqüentemente, os próprios alunos, pois, no ensino, todas as ações e energias estão conectadas, não há como afetar sem ser afetado. Nessa perspectiva, é preciso aqui retomar Skliar (2010) que afirma, em sua discussão sobre escola e inclusão escolar, que a crise na educação é uma crise de convivência, porque conviver pressupõe afetar e ser afetado. Nesses termos, a convivência é um jogo de afetos.



Tal constatação, aparentemente óbvia, é reveladora de inúmeros problemas educacionais que poderiam ser minimamente superados. Dentre esses problemas, destacamos a diminuição do poder de agir da professora, conforme observamos nos excertos seguintes:

#### Segmento 06

**eu tô falando mais da minha ausência de num saber como:/como é isso... o procedimento com eles... como tratar com ele? ... que na questão dele da visão... então:: é:: ... como é que isso? pra trabalhar com eles língua inglesa? o vocabulário? como fazer?**

#### Segmento 07

como o processo de inclusão é:: colocado nas escolas/ escolas... ou o **governo...** ou a **sociedade....** (...) os **estudos...** ou (...) **outros órgãos...** “vamos incluir”... aí colocam lá... e a gente aCOLhe... no sentido de que a gente não vai dificultar a vida... “ah precisa fazer isso”... “o procedimento”... “enviar as cópias”... MAS... saber é:: individual... “olha como é que ele tá?” ... “como é que ele::?”... **“ele tá aprendendo?”... “como é que tá o nível?”... se você me perguntar eu não sei falar... eu num sei se sabe... eu não sei... não só pela passividade deles...**

Nesses segmentos, identificamos as representações de Érica acerca das ações do professor e do papel de outros agentes envolvidos no processo educacional, tais como o governo e a sociedade. A presença de enunciados que abordam a questão do procedimento, do envio de cópias, do rendimento dos alunos aponta para a dificuldade da professora em lidar com todas as etapas da prática docente, sobretudo no contexto da escola pública, na medida que o saber, considerado por ela como individual, não a habilita a conhecer todos os seus alunos. Sendo assim, percebemos que as diversas ações inerentes ao gênero profissional, apesar de serem recorrentes nos seus anos de atuação como professora, causam conflitos para si mesma, influenciando seu poder de agir.

Nessa perspectiva, entendemos que a ausência de uma formação específica para atuar com alunos com deficiência (visual, no caso dos segmentos aqui citados) e a falta de envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, a *passividade deles* (cf. segmento 07), diminui a potência de agir da professora que não sabe *como tratar* os alunos, *como trabalhar a língua inglesa* (cf. segmento 06) com eles e, por conseguinte, não se sente segura para avaliar, para identificar o nível de aprendizagem deles.

A falta de cuidados com o ofício, portanto, afeta diretamente o trabalho da professora ao colocá-la imersa em um conflito: *como fazer?*, *não sei*. Aqui voltamos ao jogo de afetos, no qual alunos, governo, sociedade e instâncias públicas parecem, como evidenciado na fala

de Érica, não perceber que, ao estarem ausentes na formação, por exemplo, enfraquecem todo o processo de inclusão. É nesse sentido que a professora reclama a necessidade de todos assumirem seus papéis. Senão, vejamos:

#### Segmento 08

lidar com ser humano não é fá:cil... com a diversidade... mas **jogar pra gente a responsabilidade de tomar de conta do outro...** é MUIta coisa... a falha sei lá... a culpa... não... não vou pro/ cul/ cul/ é: pessoas culpadas/ culpados num é... eu procuro assim...  **você incluir... você tomar como responsabilidade de oferecer algo aquelas pessoas num é?... as pessoas que vão lidar com elas...num todo...** professores... a escola em si:: e não só incluir... jogar lá:: **ter a preparação toda... ter um acompanhamento::**

#### Segmento 09

**até mesmo com os alunos né?** porque eles estão num/num ambiente que eles têm também:: até assim... **“olhe vocês têm que fazer os trabalhos assim como os outros”**... num É uma inclusão?... então **cada um toma a sua responsabilidade... né?**

Em parágrafos anteriores, pontuamos acerca da responsabilidade de todos com o ofício. Essa é uma discussão recorrente na fala de Érica que, em vários momentos, reforça sua convicção de que o trabalho no processo inclusivo se configura como um diálogo. Essa insistência de Érica para que *cada um tome sua responsabilidade* é por nós interpretada como um movimento da professora (também responsável pelo ofício) de mobilizar forças para que seu trabalho seja assistido com aquilo que lhe falta em uma tentativa de superar o conflito do desconhecido e do não saber. Por isso, ela pede *preparação, acompanhamento* (cf. segmento 08), pois incluir não é *jogar* apenas para o professor (cf. segmento 08), ou seja, o ofício não é apenas uma atividade *pessoal*.

A inclusão é uma atividade de equipe, pois é, como lembramos no início deste artigo, *interpessoal*. Portanto, o coletivo de trabalho precisa mobilizar esforços: cada membro dando o melhor de si; os apoiadores (governantes, academia, outros órgãos) fazendo os investimentos (formação/capacitação, acompanhamento), o local (escola) bem equipado e a sociedade envolvida. Nesse sentido, o ofício também é um jogo de equipe em que, essencialmente, todos precisam dar o melhor de si, para que seus profissionais não tenham o poder de agir refreado e, paralelamente, comecem a não enxergar mais sentido naquilo que fazem, assim como aconteceu com Érica:

#### Segmento 10

Pelas **decepções com meus alunos** ... que eu tô tendo... aí eu num tô querendo mais::**num tô sendo mais útil**... então eu acho que também **não vou ser útil pra eles não**... vai dar tudo no mesmo... e vai ser essa coisa do::/de suprimir as dificuldades deles e da gente facilitar

#### Segmento 11

foram muitos anos [...] de chorar ... de chegar em casa e dizer “meu Deus”... hoje mesmo quando alguém diz assim:: ah se eu for falar pra você que **me sinto importante como professor... eu num me sinto não... diferente não... “ah... quinze de outubro”... pra que isso?**

Ao refletir acerca do seu fazer, Érica nos revela o quanto deixou de se reconhecer na prática docente, ela não se sente mais útil – *num to sendo mais útil* –, não se sente importante enquanto profissional, ao ponto de não compreender o valor do dia destinado a homenagear os profissionais professores – *ah quinze de outubro... pra que isso?* (cf. segmento 11). Corroborando o pensamento de Clot (2010) de que os cuidados com o ofício, o poder de agir e o sentido da atividade estão interligados, percebemos que, ao ter seu poder de agir afetado, não só agora com o processo de inclusão, mas num acúmulo de *muitos anos* de sofrimento, a professora passa a não enxergar mais sentido no seu fazer.

Nesse ponto, retomamos a discussão sobre os afetos, pois parece impossível *ouvir* a fala de Érica, sem atentarmos para o tom emocional que a permeia. Acreditamos que, quando um trabalhador chega ao ponto de não mais encontrar sentido na sua atividade, é como se tivéssemos reduzido ao mínimo a *vontade de potência* (NIETSCHE, 2001) da sua vida profissional, isto é, as forças/energias que o movimentam no ofício. Por isso, arriscamos dizer que a solicitação de Érica por formação, por envolvimento dos alunos e dos governantes é – em sentido mais amplo – um pedido de socorro, de ajuda, para que ela possa aumentar suas energias, para que a angústia e as fragilidades causadas pela ausência do reconhecimento – assim como destacado por Faraco (2005) em nossa epígrafe – sejam dissipadas. Nessa tentativa, ressaltamos as ações da própria professora para ter seu poder de agir renovado:

#### Segmento 12

**o desinteresse é tão grande** que você coloca tudo num canto só e diz “**ah eles num querem mesmo**” ... porque também eu **já tinha me decepcionado com os auditivos** nos anos posteri/anteriores... aí então quando falaram “ah bota numa pasta ali”... **eu digo “ah vou lá colocar em pasta”** “vou vê se:” aí achei até um e-mail que deram aí... **eu num queria ter esse trabalho** mesmo... NÃO por isso... mas eu digo “ah depois a educação tá assim” /.../ aí **depois eu “me dê o e-mail”**... eu disse “é me dê o e-mail”... botei aí... **aí no outro dia eu mesma tomei a iniciativa... enviei a prova né?... já tô indo:: perguntando a eles**

Diante dos conflitos gerados pela falta de cuidados com o ofício, que afetaram seu poder de agir, Érica demonstra um desejo de não ter mais trabalho (cf. segmento 12) com alunos com deficiência visual, ela já estava *decepcionada*, os alunos *não se interessavam*, então ela parecia não ver mais sentido em se esforçar por eles, em realizar seu trabalho. No entanto, mesmo com a perda de sentido da atividade, a professora afirma que precisou repensar e modificar sua prática para dar conta da necessidade dos alunos com deficiência visual e passou a *enviar material por e-mail*, a *dialogar com os alunos*<sup>3</sup>.

Essas ações de Érica parecem corroborar o pensamento de Clot (2010) ao dizer que quanto mais o trabalhador deixa de se reconhecer no que faz, mais o desejo de ser reconhecido aumenta, pois entendemos que essa mudança na prática da professora para tentar atender as necessidades dos alunos, mesmo *eles não querendo* se envolver no processo de aprendizagem, se configura como um desejo de ser útil novamente, um movimento de afastar aquilo que diminui seu poder de agir (SPINOZA, 2014). Pensando em uma perspectiva bakhtiniana de que “ser significa ser para um outro, e por meio do outro, ser para si mesmo” (1994 *apud* FARACO, 2005), essa busca de Érica pelo reconhecimento no ofício é parte da dialética natural da interação, pois ela se constitui enquanto profissional a partir de outrem, principalmente a partir dos seus alunos, por isso seu movimento em prol dos alunos se constitui um movimento em prol dela mesma; ao ser útil para eles, ela o é também para si mesma. Assim, o ISD se revela na análise dessa multidimensionalidade da professora, na sua compreensão acerca do trabalho docente, sempre permeado pela linguagem.

### **Algumas considerações**

Na fala de Érica, fica evidente a intrínseca relação entre os cuidados com o ofício, o poder de agir dos trabalhadores e o sentido da atividade docente, compreendida como ações desenvolvidas em formações sociais e, por isso, de origem coletiva. A professora, imersa em conflitos provenientes de um contexto que desgasta a sua atividade (falta de formação e de envolvimento dos alunos), demonstra fragilidade na sua potência de agir (não sabe lidar com os alunos, como trabalhar a língua inglesa, como avaliar) e não consegue mais se reconhecer na sua prática (não se sente útil, não enxerga sentido no dia do professor, por exemplo). Mas,

---

<sup>3</sup> Como forma de esclarecimento, lembramos que as pessoas com deficiência visual têm acesso às tecnologias digitais por meio de programas de áudio que fazem leitura de tela, tais como *Dosvox*, *Jaws* e *Virtual Vision*.

ao mesmo tempo, como explicitamos na análise, ela busca sentir-se útil novamente, lutando para que seu poder de agir seja potencializado.

Os textos produzidos por Érica revelam, outrossim, a responsabilidade de todos os atores envolvidos na atividade docente no que concerne ao seu cuidado, para que ele se mantenha vivo e renovado. Ela reforça, portanto, o caráter interpessoal do ofício, sua formação enquanto trabalho de equipe.

Ademais, outro ponto que consideramos imprescindível mencionar é o lugar de destaque que os afetos apresentaram na interação de Érica com o trabalho, como sendo ponto de ligação entre todas as nuances que envolvia seu poder de agir e o sentido da atividade. Assim, parece-nos fundamental ressaltar quão importante são os afetos para a compreensão do trabalho do professor e para seu desenvolvimento profissional, que se configuram como um elo revelador da complexidade do ofício.

Portanto, compreendemos que, apesar das políticas de inclusão terem sido proporcionadas aos meios educacionais, se não houver um cuidado, de forma efetiva e substancial, por parte dos atores que compõem, de maneira ampla, o ofício do professor, os resultados poderão, ainda, demorar para serem testemunhados.

## **Referências**

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho. São Paulo: EDUEL, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. Langage et représentations: une approche interactionniste sociale. Psychosope, n. 6, p. 16-18, 1998.

\_\_\_\_\_. Atividades de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

BUENO, Luiza; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CLOT, Yves. A função psicológica do trabalho. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Poder de Agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

\_\_\_\_\_. O ofício como operador de saúde. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, vol. 16, n. especial 1, p. 1-11, 2013.

CRISTOVÃO, Vera. Lúcia Lopes. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008, p. 3-12.

\_\_\_\_\_. *Atividade Docente e Desenvolvimento*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

DANTAS, Rosycléa. *Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento*. 2014. 313f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DIONÍSIO, Ângela. Análise da conversação. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2001, Vol. 2, p. 69-99.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 45-66.

FARACO, Carlos Alberto. *Interação e linguagem: balanço e perspectivas*. *Calidoscópio*. São Leopoldo, RS, vol. 3, n. 3, p. 214-221, set/dez 2005.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. *Entre trabalho prefigurado e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel et al. (Orgs.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 61-96.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger et al. (Orgs.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: SP, Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011. p.11-24.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

NIETSCHE, Frederico. *Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro*. Curitiba: Hemus, 2001.

NOUROUDINE, Abdallah. *A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho*. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

PENNYCOOK, Alastair. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

ROMERO, Tania Regina de Souza. *Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Pontes, 2010. 348p.

SKLIAR, Carlos. *Los sentidos implicados em el estar-juntos de la educación*. *Revista Educación y Pedagogía*. Argentina, vol. 22, n° 56, p.101-111, Jan./Abr. 2010.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)* In: *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1993 [1934].

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1984].

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1987].

Artigo recebido em: 31/08/2015

Artigo aceito em: 01/12/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015

## VERBO QUERER + VERBO NÃO FINITO: GRAMATICALIZAÇÃO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Carmelita Minelio da Silva Amorim

**Resumo:** Este artigo apresenta parte da investigação de doutorado sobre a aquisição da linguagem, mais especificamente, os aspectos morfossintáticos ligados à aquisição da construção *verbo + verbo não finito*, especialmente *verbo querer + verbo não finito*, construção tida como complexa, a fim de confirmar o uso do primeiro verbo como um auxiliar, mostrando que esse tipo de estrutura é adquirido pela criança como uma unidade constituída, via processo de gramaticalização. Analisamos situações reais de uso da língua, considerando aspectos estruturais e pragmáticos, a partir de amostras de fala de crianças na faixa etária entre um ano e sete meses e seis anos de idade, extraídas dos seguintes corpora: *Corpus Infantil da Cidade de São Paulo*; *Amostra da fala de crianças/PEUL*; *Corpus de Fala Infantil/UFF* e *Amostra da fala de crianças/UNICAMP*. Como orientação teórica, adotamos a perspectiva funcionalista e contribuições dos modelos baseados no uso, principalmente com base nos pressupostos que fundamentam os trabalhos de Givón (1979, 1995), Heine et al. (1991), Heine (1993, 2006) e Bybee (2006), Tomasello (2000, 2003, 2005a, 2005c, 2006, 2009), Slobin (1994).

**Palavras-chave:** Querer + verbo não finito. Aquisição da Linguagem. Gramaticalização.

**Abstract:** This paper presents part of a doctoral research on language acquisition, more specifically, the morphosyntactic aspects related to the acquisition of *verb + verb in the infinitive*, especially *verb want + verb in the infinitive*, seen as complex construction in order to confirm use of the former as an auxiliary verb, showing that this type of structure is acquired by the child as a unit made via grammaticalization process. We analyze actual situations of language use, considering structural and pragmatic aspects, from speech samples of children aged between one year and seven months to six years of age, drawn from the following corpora: Children's Corpus of the City of São Paulo; Sample of children's speech / Peul; Corpus of children's speech / UFF and Sample speaking children / UNICAMP. As theoretical orientation, we adopted the functionalist perspective and contributions of use-based models, mainly based on the assumptions that underlie the work of Givón (1979, 1995), Heine et al. (1991), Heine (1993, 2006) and Bybee (2006), Tomasello (2000, 2003, 2005a, 2005c, 2006, 2009), Slobin (1994).

**Keywords:** Verb want + verb in the infinitive. Language Acquisition. Grammaticalization.

---

· Professora Doutora do Departamento de Língua e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, carmel\_msa@yahoo.com.br



## **Introdução**

O fenômeno da aquisição da linguagem é um tema que chama a atenção de estudiosos interessados em compreender como se processam as informações adquiridas nos primeiros anos de vida da criança. Intriga aos cientistas o fato de que, embora as capacidades mentais de uma criança pareçam, em muitos aspectos, bastante limitadas, a capacidade específica de dominar a estrutura extremamente complexa de sua língua nativa, por volta dos três ou quatro anos de idade, é bastante significativa. As crianças adquirem a língua a partir do que ouvem e são criativas em relação ao que adquirem desde o início dessa aquisição, podendo ser observado um caminho claro de desenvolvimento durante os primeiros 12-18 meses de vida, quando na experiência da criança com a linguagem se constata avanços em relação à segmentação, ao reconhecimento de palavras e às habilidades para reconhecimento de padrões. Essas habilidades são fundamentais para a capacidade de analisar o *input* e para começar a conectá-lo ao significado. As crianças não precisam, necessariamente, entender ou usar os estímulos de comunicação, ou conectá-los a qualquer significado no ambiente. No entanto, os resultados de suas experiências dependem da distinção que fazem entre um estímulo e outro, o que representa um enorme progresso do desenvolvimento cognitivo e social infantil nos primeiros doze meses de vida (LIEVEN, 2008, p. 446).

O desenvolvimento social encontra-se temporal e funcionalmente imbricado ao da linguagem e da comunicação, uma vez que, durante os primeiros 6-8 meses, as crianças começam a desenvolver a capacidade de interagir com os outros para fazer exigências e resistir a elas. Aproximadamente aos 8-9 meses, ocorre uma mudança radical em como elas começam a compreender que os outros têm intenções que podem ser diferentes das suas, sendo esse entendimento incorporado ao seu comportamento. Aos 10-12 meses, encontram-se já prontas para praticarem o modelo de competências que desenvolveram juntamente com suas habilidades comunicativas e de inferência de significado. Por volta dos 12-18 meses, começam a distinguir claramente a atenção compartilhada, exigindo e ajudando os outros em termos de gestos e vocalizações; comportamento altamente correlacionado com a aprendizagem da palavra.

A combinação dessas competências para compreender as diferenças, inferir significados, junto com as habilidades comunicativas, é o verdadeiro início da aquisição da linguagem humana. Cognitivamente, as crianças, provavelmente desde o nascimento, têm expectativas claras sobre a maneira como os objetos irão se comportar, expectativas essas que se desenvolvem em sofisticação durante o primeiro ano. Antes de completarem o primeiro

aniversário, as crianças são capazes de formar categorias de objetos com base na forma e, em certa medida, na função (LIEVEN, 2008, p. 446).

Dentre todas essas conquistas alcançadas pelas crianças no início da aquisição da linguagem humana, neste artigo, apresentamos um recorte do estudo sobre o fenômeno da auxiliabilidade verbal, especialmente as formações com *verbo (querer) + verbo não finito*, nos estágios iniciais de aquisição da linguagem.

Como orientação teórica, adotamos o Funcionalismo Linguístico, principalmente com base nos pressupostos que fundamentam os trabalhos de Givón (1979, 1995), Heine et al. (1991), Heine (1993, 2006) e Bybee (2006). Utilizamos o mesmo referencial que norteou as reflexões e análises de outros estudiosos como Abraçado (2003), Cezario (2001; 2004).

Neste artigo, contamos também com importantes contribuições dos Modelos Baseados no Uso, para os quais o desenvolvimento linguístico é concebido como construído pela criança na interação. Crianças e adultos interagem a partir de atividades que possibilitam o compartilhamento de intenções, confirmando que o desenvolvimento linguístico se dá, em parte, por essa capacidade sociocultural. À medida que a criança identifica as intenções de seus interlocutores, é capaz de fazer analogias e combinar estruturas, capacidades estas que são sociocognitivas (TOMASELLO, 2000).

Interessam-nos, ainda, a noção de construção, conforme adotada por Tomasello em seus estudos sobre a aquisição da linguagem, e a consideração dos aspectos cognitivos aí envolvidos. Para o autor, as abordagens construcionistas permitem discorrer sobre o domínio de unidades linguísticas significativas de diferentes formas, tamanhos e graus de abstração, e como estas são gradualmente transformadas em construções linguísticas mais semelhantes às dos adultos (TOMASELLO, 2006a, p. 2).

Tomando como ponto de partida alguns dos resultados obtidos em pesquisa anterior (AMORIM, 2007), levanta-se a hipótese de que a criança adquire a construção formada com *verbo + verbo não finito* como uma unidade constituída, formada por (*sujeito*) + *verbo auxiliar + verbo não finito + (complemento)*, em que o primeiro verbo é auxiliar e não um verbo pleno, como no exemplo “**Qué contá** tória”. Considerando o fenômeno da gramaticalização, especialmente no que se refere à integração de cláusulas, podemos verificar que esse tipo de construção não reflete um período complexo (subordinação), mas trata-se de uma construção simples, o que pode explicar seu uso por crianças em estágios iniciais de aquisição do português. Assim, o primeiro verbo da construção (*querer*) funciona como auxiliar e não como verbo pleno.

## **A perspectiva funcionalista e a abordagem centrada no uso da língua**

Segundo Heine (1993, p. 3), na perspectiva funcionalista, alguns pontos são consensuais: a língua é concebida como uma entidade dinâmica e o comportamento linguístico é visto como um processo mais do que um estado ou um produto, ou uma tradição histórica; a língua não é um sistema fechado, autossuficiente, mas uma entidade constantemente moldada por fatores externos, dentre os quais se destacam forças cognitivas, manipulação pragmática, história, e outros; a língua não pode ser explicada, de modo satisfatório, com referência apenas a variáveis linguísticas, sendo necessários parâmetros extralinguísticos ligados ao modo como percebemos o mundo que nos rodeia, e como podemos utilizar os recursos linguísticos disponíveis para conceituar as nossas experiências e para nos comunicarmos com êxito.

Nessa abordagem, a gramática é entendida como sendo formada pelas regularidades decorrentes das pressões do uso, pressões estas relacionadas aos interesses e necessidades pragmático-discursivas envolvidas nos atos comunicativos. Assim, novas formas gramaticais se desenvolvem motivadas por necessidades comunicativas não preenchidas ou pela existência de conteúdos cognitivos para os quais ainda não existem designações adequadas (HEINE et al., 1991).

Cada parte do comportamento linguístico é ativada por um propósito comunicativo específico e a forma é determinada pela adequação na expressão desse propósito no interior da organização pragmática geral da comunicação (NARO; VOTRE, 1986, p. 454). Os enunciados linguísticos não ocorrem isoladamente, mas sim em contextos específicos de uso e sempre transmitem uma determinada intenção do falante. Portanto, as línguas naturais não deveriam ser descritas e explicadas sem referência à função comunicativa.

Um ponto fundamental da abordagem funcionalista relaciona-se aos dois princípios considerados universais, segundo Givón (1991; 1995). O primeiro é o princípio da iconicidade, que atua nas escolhas linguísticas no momento do discurso, e prevê uma conexão não arbitrária, ou seja, a existência de motivação entre forma e função.

Esses princípios icônicos mostram-se extremamente importantes na configuração de critérios para a análise de dados a partir de uma abordagem centrada no uso da língua. No que se refere à questão da auxiliaridade verbal na fala das crianças em estágios iniciais de aquisição, consideramos principalmente os princípios da quantidade (maior quantidade, menor previsibilidade ou que maior importância de informação receberá mais material de

codificação) e da adjacência (conceitos cognitivamente mais integrados manifestam-se, linguisticamente, com maior integração morfossintática) na análise dos dados.

O segundo princípio geral é o da marcação, que envolve uma relação sistemática entre complexidade estrutural e cognitiva. Sob o viés desse princípio, categorias cognitivamente marcadas, isto é, cognitivamente complexas, tendem a ser também estruturalmente marcadas. A marcação, no entanto, não é absoluta, mas dependente do contexto e pode ser caracterizada por três critérios básicos: (1) o critério da complexidade estrutural, segundo o qual, a estrutura marcada tende a ser mais complexa, maior; (2) o critério da distribuição de frequência, que prevê ser a estrutura marcada menos frequente; (3) o critério da complexidade cognitiva, que se refere à tendência de a estrutura marcada ser mais complexa cognitivamente, demandando maior atenção, esforço mental e tempo de processamento.

Considerando o princípio da marcação, observamos principalmente a frequência com que construção *verbo (querer) + verbo não finito* ocorre na fala das crianças, indicando que não se trata de uma formação cognitivamente complexa e que, portanto, apresenta também baixa complexidade estrutural (por se tratar de uma unidade e não duas orações), sendo adquirida pela criança como uma unidade constituída. Assim, essas construções na fala da criança não seriam marcadas.

No contexto da pesquisa, inclui-se também o fenômeno da gramaticalização, que, segundo Heine et al. (1991), consiste no aumento do alcance de um lexema que avança do léxico para a gramática ou do *status* menos gramatical para um mais gramatical. Para os autores, essa noção é ampliada, no sentido de que a gramaticalização pode abranger não só mudanças de itens lexicais para gramaticais, mas inclusive de padrões oracionais e discursivos.

Traugott (2006) e Hopper e Traugott (1993) também compartilham dessa opinião, ao considerarem a gramaticalização como processo pelo qual itens e construções gramaticais passam, em determinados contextos linguísticos, a servir a funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Um fator a ser observado é que nenhum dos usos verificados produz nova sintaxe em termos de inovações da estrutura abstrata ou da relação hierárquica. Em todos os casos, o que se tem é o recrutamento de elementos morfossintáticos dentro de estruturas morfossintáticas já existentes. Os contextos de recrutamento envolvem construções e saliência crescente de certas implicaturas que estão associadas ao uso repetido frequentemente (TRAUGOTT, 2006, p. 644).

Nesse sentido, a principal motivação para a gramaticalização é a comunicação, cuja estratégia é usar formas linguísticas de sentido concreto, facilmente acessíveis e claramente

delimitáveis, para expressar conceitos mais abstratos, dificilmente acessíveis e não delineáveis claramente (léxico > função gramatical) (HEINE, 2006).

Essa discussão reflete a tendência em se observarem os elementos linguísticos dentro de contextos estruturais específicos, propiciando a análise não apenas dos componentes formadores das construções, mas principalmente das características contextuais que podem ser responsáveis por esses tipos de usos. Neste trabalho, observamos tanto esses contextos estruturais quanto, na medida do possível, os contextos pragmáticos que envolvem a construção *verbo (querer) + verbo não finito*.

Slobin (1994) refere-se às noções concretas presentes no início do processo aquisitivo, destacando a baixa complexidade cognitiva dessas noções.

Não é de surpreender que os sentidos principais das formas gramaticais sejam noções ‘concretas’ como estado resultante visível e inferência do processo imediatamente anterior. As crianças começam com essas noções, porque são cognitivamente mais elementares, naturais e acessíveis. Os falantes mais velhos, no processo de gramaticalização, efetivam as extensões metafóricas e metonímicas dos significados básicos, simplesmente porque esses são os únicos materiais disponíveis para tais extensões, e não porque são “processos de desenvolvimento recapitulados” desde a infância (SLOBIN, 1994, p. 128).<sup>1</sup>

Assim, o processo de gramaticalização na aquisição da primeira língua é motivado por fatores cognitivos, isto é, as crianças percebem as noções que são cognitivamente mais simples, naturais e acessíveis. Por exemplo, a codificação de noções como a relevância atual de acontecimentos passados (passado da experiência) é difícil de assegurar em crianças muito novas. Os adultos, por sua vez, utilizam mecanismos metafóricos e metonímicos, a fim de ampliarem os significados básicos, isto é, o processo de gramaticalização para os adultos é baseado na pragmática e não em limitações cognitivas (SLOBIN, 1994, p. 128).

Essa posição parece mais consistente, se considerarmos que é o uso da língua que promove as alterações e as adaptações linguísticas. Assim, os adultos é que seriam responsáveis por tais mudanças, que se tornam efetivas ao serem frequentemente utilizadas, e que as crianças adquirem juntamente com as demais estruturas. Esse posicionamento se coaduna com nossa hipótese, relacionada à complexidade das construções auxiliares, de que

---

<sup>1</sup> It is not surprising that the core meanings of grammatical forms are such ‘concrete’ notions as visible resultant state and inference to immediately preceding process. Children start with such notions because they are cognitively most simple, natural and accessible. Older speakers, in to process grammaticalization, play out the metaphoric and metonymic extensions of basic meanings simply because those are the only available materials for such extentions, and not because they are ‘recapitulating’ developmental process from early childhood (SLOBIN, 1994, p. 128, tradução nossa).

há um percurso de aquisição de elementos mais simples e concretos em direção ao domínio de construções mais complexas e abstratas.

Tomasello (2005a, p. 13) afirma que o processo de gramaticalização pode realmente criar estruturas gramaticais a partir de expressões concretas, uma vez que é um processo histórico-cultural e não biológico.

Assim, é um fato histórico que itens específicos e construções de uma determinada língua não são inventados todos de uma vez, mas surgem, evoluem, e acumulam modificações no tempo histórico quando os falantes os usam uns com os outros e os adaptam às mudanças das circunstâncias comunicativas (TOMASELLO, 2005a, p. 13-14).<sup>2</sup>

Assim, por meio de vários processos discursivos, que envolvem diversos tipos de inferência pragmática e analogia, entre outros, as estruturas discursivas, organizadas mais livremente e de maneira mais redundante, congelam construções organizadas de modo mais firme e menos redundante. “Os universais da estrutura linguística não emergem de uma gramática universal inata, mas sim da interação simultânea dos universais da cognição humana, comunicação e processamento vocal-auditivo no processo de gramaticalização” (TOMASELLO, 2005c, p. 192)<sup>3</sup>.

Entre os aspectos gramaticais responsáveis pela dinamicidade da língua, o processo de gramaticalização destaca-se como sendo fundamental, por ser governado por uma lenta e contínua acomodação da gramática às pressões do sistema e da ordem comunicativa, que estão em constante competição. A gramática se acomoda, reorganizando no sistema os elementos que se deslocam gradativamente, para responder às necessidades da língua em uso (NEVES, 1999, p. 221).

No escopo da gramaticalização encontra-se o fenômeno da auxiliabilidade verbal, que tem figurado em muitas outras abordagens linguísticas, associado com um morfema ou uma classe de palavra, uma categoria sintática, uma entidade definida funcional ou semanticamente, ou com qualquer combinação destes. Ao mesmo tempo, a sua validade também tem sido contestada, na medida em que, para algumas tradições linguísticas, o termo auxiliar foi inteiramente eliminado da lista da terminologia linguística.

---

<sup>2</sup> Thus, it is a historical fact that the specific items and constructions of a given language are not invented all at once, but rather they emerge, evolve, and accumulate modifications over historical time as human beings use them with one another and adapt them to changing communicative circumstances (TOMASELLO, 2005a, p. 13-14, tradução nossa).

<sup>3</sup> Universals of language structure emerge not from an innate universal grammar, but rather from the simultaneous interaction of universals of human cognition, communication, and vocal-auditory processing in the process of grammaticalization (TOMASELLO, 2005c, p. 192, tradução nossa).

Concordamos com Heine (1993), quando afirma que a maneira como os auxiliares são concebidos e definidos é, de certa forma, influenciada pela base teórica ou modelo adotado. Essa é uma prática recorrente, não restrita aos estudos linguísticos, que gera muitas divergências e críticas em relação aos objetos de investigação.

Para a perspectiva funcionalista, as categorias são pensadas como fazendo parte de um *continuum* funcional, no qual todos os fenômenos linguísticos podem ser inseridos e estudados a partir do seu uso pelos falantes. Nesse contexto, o auxiliar é uma categoria intermediária nesse *continuum*, exibindo características de estágios intermediários entre o verbo pleno e um afixo. Essa noção de *continuum* se coaduna com nossa investigação sobre a construção *verbo (querer) + verbo não finito*.

Neste artigo, consideramos ainda o papel da interação na aquisição da linguagem. Para Tomasello (2009) uma teoria da aquisição da linguagem concebida por uma abordagem baseada no uso postula que as crianças, em torno de um ano de idade, iniciam o processo de aquisição equipada com dois conjuntos de habilidades cognitivas: 1) intenção de leitura relacionada ao que a criança deve fazer para discernir os objetivos ou intenções dos falantes maduros quando estes usam convenções linguísticas para atingirem fins sociais e, assim aprender essas convenções, culturalmente; e 2) padrão de criação, relacionada ao que a criança deve fazer para ultrapassar os enunciados produtivos individuais que ela ouve das pessoas a sua volta, a fim de criar esquemas ou construções linguísticas abstratas.

Para Tomasello (2006, p. 2-3), o fenômeno mais básico da linguagem é uma pessoa fazendo declarações à outra, em ocasiões específicas de uso, com peças concretas da linguagem. Quando as pessoas usam, repetidamente, palavras/frases semelhantes em situações parecidas, o que pode surgir, ao longo do tempo, é um padrão de uso da língua, esquematizado na mente dos usuários como um ou outro tipo de categoria ou construção linguística, com diferentes tipos de abstrações.

Tomasello (2005c, p. 192) destaca que, na aquisição da linguagem, as crianças não são confrontadas com princípios gramaticais abstratos, mas com expressões particulares de uma língua específica. As crianças elaboram construções linguísticas mais abstratas apenas gradualmente, com base na experiência linguística, tendo a frequência um papel fundamental, e restringem essas construções em escalas adequadas de utilização de forma gradual, mais uma vez com base em suas experiências linguísticas em que a frequência também executa um papel fundamental.

Segundo Tomasello (2003, p. 152-153), diversos estudos comprovam que, após iniciarem a aquisição da linguagem, as crianças aprendem melhor as palavras novas em cenas

de atenção conjunta, socialmente partilhadas com outros, em geral, as que são frequentes em sua experiência diária, tais como tomar banho, trocar fraldas, ler livros, andar de carro. Nessas cenas, destaca-se a participação do adulto, principalmente da mãe, que amplia o vocabulário dos filhos ao usar a língua tentando acompanhar a atenção deles sobre um objeto que já era foco do interesse e da atenção das crianças e sobre um objeto novo.

Outro ponto a destacar é o fenômeno das cláusulas complexas sob a ótica da gramaticalização, postulando que sentenças mais integradas sintaticamente estão mais gramaticalizadas, ou seja, há uma tendência de se estabelecer uma correlação entre os fenômenos de gramaticalização e integração sintática. Essa integração entre duas cláusulas pode ser explicada por um dos subprincípios da iconicidade, o da adjacência/proximidade, que, direcionado aos processos de combinação de cláusulas, indica que tal integração decorre de uma vinculação semântica entre os dois eventos codificados pelas cláusulas articuladas. Esse princípio tem sua base cognitiva calcada no postulado de que a ativação de um conceito desencadeia a ativação de outros conceitos estreitamente a ele relacionados (GIVÓN, 1995).

Na conexão entre o verbo e a cláusula subordinada, há um *continuum* na dimensão escalar. As cláusulas são unidades sintáticas que codificam proposições mentais, e estas, por sua vez, codificam eventos ou estados concebidos. Estes eventos ou estados podem ter certa relação com os eventos do mundo real. De acordo com essa dimensão escalar, os verbos cognitivos, como *ver*, *conhecer*, *pensar*, *dizer*, apresentam conexão mais fraca, enquanto os manipulativos, como *fazer*, *mandar*, *ordenar*, *exigir*, e os de modalidade, como *querer*, *começar*, *terminar*, *tentar*, apresentam conexão mais forte (GIVÓN, 2001, p. 41).

Essa é uma proposição importante para nossa investigação, uma vez que o verbo *querer*, acompanhado de outro verbo, foi o mais frequente nos dados de fala infantil analisados.

Além de poder ocasionar mudança de um tipo de sentença complexa para outro, a gramaticalização pode fazer com que uma cláusula complexa se torne uma cláusula simples. Tal fenômeno tem sido observado no emprego dos chamados parentéticos epistêmicos e alguns resultados de pesquisa indicam que verbos de atitude proposicional, tais como *think* e *guess*, no contexto de primeira e segunda pessoa do singular, respectivamente, estão sendo usados como parentéticos epistêmicos no Inglês (THOMPSON; MULAC, 1991).

No português brasileiro, ocorre esse mesmo uso com alguns verbos, tais como *achar* e *parecer*, no contexto de primeira e terceira pessoas do singular, respectivamente. Nesse uso, esses verbos têm exibido, tanto no inglês como no português, as mesmas características semânticas e sintáticas (GALVÃO, 2000; CEZARIO, 2004).



Sobre esse uso, Tomasello (2000), ao observar dados da fala de crianças, destaca que em quase todos os casos do uso dos verbos epistêmicos, as crianças usaram *I think*, indicando a própria incerteza delas sobre algo, e elas não usaram a estrutura achar algo, nem exemplos como *He thinks*. Essa forma também não foi negada (não houve nenhuma ocorrência de *I don't think*), nem uso de outro tempo, senão o presente (nenhum exemplo de *I thought*), e nenhuma ocorrência da forma com complementizador *I think that*. A construção *I think* trata-se de uma frase fixa que significa algo como *Maybe*. A criança combina essa frase fixa com alguma oração completa, mas essa combinação não equivale a uma cláusula encaixada como é tipicamente retratado em uma análise mais formal. Essa combinação seria mais como uma concatenação, um encaixamento simples desde que o verbo principal *think* não esteja realmente agindo como um verbo; sua função parece ser a de uma espécie de marcador e não de uma cláusula matriz que incorpora outra.

No trabalho sobre sentenças encaixadas e aquisição da linguagem, verificamos que crianças, em estágios iniciais de aquisição, já fazem uso de construções com o verbo *querer* acompanhado de outro verbo não finito (AMORIM, 2007).

### **Análise de dados**

A análise da construção *verbo (querer) + verbo não finito* é realizada, considerando a frequência de ocorrência dos verbos que aparecem nessa construção, bem como o contexto estrutural em que essas formações ocorrem. Consideramos, ainda, aspectos pragmáticos envolvidos no uso dessa construção. No entanto, em função das particularidades do fenômeno investigado, todos os fatores são relativizados.

Os dados analisados provêm de quatro *corpora* constituídos com falas de crianças em diversas situações: *Corpus Infantil da Cidade de São Paulo* (Andrade, 1992-1993), com dados referentes às faixas etárias entre um ano e oito meses e três anos; *Amostra da fala de crianças/PEUL* (Macedo, 1983), dados relativos às faixas etárias de quatro a seis anos de idade; *Corpus de Fala Infantil* (UFF, 1999-2001), dados relativos às faixas etárias de um ano e dois meses a cinco anos e *Amostra da fala de crianças/UNICAMP* (Lemos, 1974), base para uma abordagem longitudinal do fenômeno na fala de uma criança, de um ano e sete meses a três anos e onze meses.

Por constituir parte de uma pesquisa mais ampla, neste artigo são apresentados apenas alguns exemplos das ocorrências das construções com *verbo (querer) + verbo na forma finita* nas faixas etárias entre um ano e sete meses e seis anos de idade.

Para verificar a hipótese de que a estrutura *verbo + verbo não finito* é adquirida pela criança como uma única unidade, confirmando a caracterização do primeiro verbo como auxiliar, ou seja, não se trata de dois verbos plenos.

Para confirmarmos nossas considerações de que a criança adquire a estrutura *verbo querer + verbo não finito* como uma unidade, sendo o primeiro verbo um auxiliar, os dados foram submetidos aos critérios de verificação do grau de integração entre cláusulas, propostos por Cezario (2001). A seguir, apresentamos essas categorias seguidas de exemplos.

- critério (a): Modo da cláusula subordinada. Na maioria das ocorrências, o modo da cláusula encaixada é não finito com predomínio do infinitivo.

**C15 (2a2m) – A criança e sua mãe mexendo no gravador.**

M: Cê qué o quê?

C: Eu **quelo gravá**

M: Que gravá?

C: Quelo

M: Eu já gravei (ri), ó, qué vê o gravador?

C: Hum

M: Olha ele aqui. Deve tá acabando a fita, óia, tá no finzinho. Ó aqui o gravador.

C: Hum, eu que lo, eu **quelo gravá**.

M: Final da gravação, 29/10/77.

- critério (b): Tempo do verbo da subordinada em relação ao tempo do verbo da principal. Os dois verbos estão estreitamente relacionados, estando no primeiro a marca temporal. Em geral, na fala da criança, é recorrente o tempo presente. O uso do tempo futuro praticamente limita-se às ocorrências com a presença do verbo *ir*.

**C6 (2a3m) – A criança e sua mãe, interagindo no quarto com muitos livros à volta.**

C: (Pega o mesmo livro e entrega para a mãe)

M: Num quéo Bolinha? Qué esse aqui? (Pegando o livro O Almoço de Plum)

C: **Qué contá** tória.

M: Que que o ursinho vai fazê?

C: Pa, pa, pa, ele.

M: Vai papá ele? (Abrindo o livro)

C: Ele **vai papá**.

M: Hum... (Virando a página)

C: Ele **vai papá**.

M: E isso, o que que é? (Apontando para o babador do ursinho, que tem uma figura de passarinho, na ilustração do livro).

- critério (c): Presença ou ausência do sujeito na subordinada. Em todas as ocorrências, o sujeito de ambas as cláusulas é o mesmo. Na maioria das ocorrências, a própria criança é o sujeito das duas cláusulas, o que justifica também a ocorrência do zero obrigatório.

**C5 (2a4m) – A criança tomando a primeira mamadeira do dia, na sala de jantar com a mãe.**

E: Num teim , num teim... Cê qué vê? (Abrindo o zíper da bolsa)

C: Qué!

E: Ó...

C: (Mexendo na bolsa) **Qué passá** batom.

M: Quem é essa? Comu é qui ela chama, ela?

C: Passá batom.

- critério (d): Sujeito animado ou inanimado na cláusula subordinada. Em todas as ocorrências, o sujeito é animado. Nos casos em que há uma personagem de alguma história, o sujeito também foi considerado como sendo animado. O fato de o sujeito ser animado contribui para a integração das cláusulas.

**C10 (4a) – A criança contando uma história.**

C: Ah! Tinha um chapeuzinho, e um, i um dum- é um trocadinhu.

E: É...

C: [I um]- i um, é rabu assum, i um rabu assim [depos], depos o Pinókiu trouxe cumida pra elis, aí a mãe du Pinókiu **queria dar** um tiru nu coleginha dele, que depos gostou deli i um Pinókiu. A mãe deli **queria matar**.

E: É?

C: [Ela]- [ela]- ela não quiria que eli dessi cumida pra elis.

E: É.

C: É, ele **quiria dá** purquê, que si não ele iria tacá fogu nu Pinókiu.

E: Ia?

C: Ia.

- critérios (e, f, g): Controle do sujeito da principal sobre o da subordinada; Implicação/causatividade; Sujeito idêntico ou sujeito diferente. Em todas as ocorrências, o sujeito de ambas as cláusulas é o mesmo, ou seja, são idênticos, por isso, tanto o controle quanto a implicação são recorrentes. A identificação dos sujeitos é um dos critérios mais relevantes, uma vez que para ser usado com a função de auxiliar, o verbo precisa estar numa locução com o mesmo referente-sujeito. Essa constatação de que, na estrutura com o verbo *querer* acompanhado de infinitivo não flexionado, os sujeitos da ação são idênticos serve de evidência favorável ao postulado de que essa estrutura esteja se gramaticalizando

no português, visto que um dos principais fatores observados para estabelecer os critérios de gramaticalização é a identidade dos sujeitos, e corrobora nossa hipótese de que a construção com *verbo querer + verbo não finito* seja adquirida pela criança como uma única unidade.

**C15 (1a11m) – A criança brincando com a mãe.**

(A mãe ri, C. pergunta novamente)

C: Podi caí?

M: Não pode.

C: Podi?

M: Se cair, machuca.

C: A **qué pulá** aqui.

M: Então pula. Eu seguro você. Vem! Um, dois... pronto! Vai subir de novo?

C: **Vô pulá** taveis.

M: Então pula, uai!

- critério (h): Sujeito individuado ou não-individuado na cláusula subordinada. Todas as ocorrências apresentam sujeito individuado, isto é, o sujeito identifica-se com um referente definido anteriormente ou inferível no contexto de uso.

**C15 (3a10m) – A criança passando talco.**

M: na cara também Quél?

C: ééé

M: Quer ficar branca ao invés de ficar preta?

C: éé (baixo) Eu **quero ficar** mais branca

- critério (i): Inserção de material fônico entre as cláusulas principal e subordinada. O fato de que entre os dois verbos não aparecem outros elementos indica uma forte integração entre os verbos. Há presença de outros elementos entre os dois verbos em apenas duas ocorrências, apresentadas a seguir, não chegando a ser significativas.

**C9 (4a) – A criança passando talco.**

C: O sol está bonito?

E: Tá. Ô, Aline, você quando for prá escola o que que você vai fazer?

C: Eu não quero ir prá escola; você não **quer me dá** biscoito.

E: Você quer ir ao cinema?

C: Eu quero.

E: E depois do colégio?

C: A (int)... vai pro culégio estudar; agora vou ver por outro lado, vou vê do outro lado

agora.
<b>C8 (3a) – A criança passando talco.</b>
E: Cadê o Fabinho?
C: Tá na minha casa. Vô deligá. Deixei... eu deixei. Ele tá tomando banho.
E: Ficou com quem?
C: A minha mãe me botou fora de casa, tava fazendo barulho.
E: Com barulho?
C: Barulho de negócio... dum negócio da casa do lorival. <b>Quero só escutar.</b>
E: Cê qué escutar o quê?
C: O negócio que [eu quero], eu quero falar não.
E: Tá, já tá desligado, agora vamos dormir, tá com sono?
C: Tô.

Na tabela, a seguir, é possível verificar o levantamento de todas as ocorrências com *verbo querer* + *verbo não finito*, observando o grau de integração.

Tabela 1 – Grau de integração *verbo (querer)* + *verbo não finito*

Ocorrências	CRITÉRIOS DE INTEGRAÇÃO DE CLÁUSULAS									Grau
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
96	1	1	1	0	1	1	2	0	1	8

*Corpora*: DE LEMOS, 1974; ANDRADE, 1992-1993; MACEDO, 1983; ABRAÇADO, 1999-2001.

A aplicação desses critérios nos *corpora* analisados aponta para uma forte integração entre as cláusulas. Considerando que a maioria das ocorrências analisadas apresenta o grau oito, em uma escala de 10, é possível dizer que o primeiro verbo *querer* na construção *verbo querer* + *verbo não finito* apresenta muitas características de auxiliar.

A construção *verbo querer* + *verbo não finito* ocorre na fala de crianças brasileiras em estágios iniciais de aquisição do português e, por isso, não constitui uma cláusula complexa, em termos cognitivos, porque também não o é em termos estruturais. Assim sendo, postulamos que a criança adquire essa construção como uma unidade, uma vez que se trata de uma estrutura simples formada por (*sujeito*) + *verbo auxiliar* + *verbo* + (*complemento*), em que sujeito e complemento nem sempre são explicitados. Ou seja, sob a perspectiva da criança, trata-se de uma cláusula simples.

## Conclusões

Neste artigo, detivemo-nos na investigação da construção *verbo querer + verbo não finito*, tida como uma estrutura complexa por apresentar dois verbos. No entanto, verificamos que, nos estágios iniciais de aquisição, considerando as faixas etárias de crianças de um ano e oito meses até seis anos de idade, não se trata de uma construção complexa, uma vez que é adquirida como uma unidade pela criança.

A partir da análise dos dados, confirmamos que, na construção com *verbo querer + verbo não finito*, o primeiro verbo adquiriu características e funções próprias de um verbo auxiliar pelo processo de gramaticalização, uma vez que o uso frequente dos dois verbos nessa construção promoveu uma forte integração entre eles, tornando-os uma unidade.

Este trabalho aponta para a possibilidade de se repensar a auxiliaridade no português brasileiro, ampliando o número e os tipos de verbos passíveis de investigação a partir do fenômeno da gramaticalização, o que possibilita a visualização das ocorrências dos verbos em seus diferentes contextos de uso e o estabelecimento de um *continuum* que pressupõe uma gradação na função que os verbos exercem em cada contexto.

## Referências

- ABRAÇADO, J. *Ordem de palavras: da linguagem infantil ao português coloquial*. Niterói/RJ: Ed. UFF, 2003.
- AMORIM, C. M. S. *Construções encaixadas na linguagem infantil: emergência e uso. Dissertação (Mestrado)*. Niterói-RJ: Universidade Federal Fluminense, 2007.
- BYBEE, J. et al. Mechanisms change in grammaticalization: the role of frequency. In: JOSEPH, B. D.; JANDA, R. D. (Eds.). *The handbook of historical linguistics*. 2. ed. USA: Blackwell Publishing Ltd, 2006.
- CEZARIO, M. M. *Graus de integração de cláusulas com verbos cognitivos e volitivos*. Tese (Doutorado em Linguística). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.
- \_\_\_\_\_. Graus de integração de cláusulas com verbos volitivos. In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. *Gramaticalização*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ, 2004.
- DE LEMOS, C. *Amostra de fala de crianças*. Campinas: UNICAMP, 1974. Mimeo.
- GALVÃO, V. C. C.; LIMA-HERNANDES. Polaridade no encaixamento: relação entre camadas de negação e integração de orações. In: *Seminário de Estudos Linguísticos: processos de articulação de cláusulas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- GIVÓN, T. From discourse to syntax: grammar as a processing strategy. In: GIVÓN, T. (Ed.). *Syntax and Semantics*. New York, Academic Press, v. 2, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Syntax: an introduction*. Rev. ed. Vol. II. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

HEINE, B. et al. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

HEINE, B. *Auxiliaries: cognitive forces and grammaticalization*. New York/Oxford: Oxford University, 1993.

\_\_\_\_\_. Grammaticalization. In: JOSEPH, B. D.; JANDA, R. D. (Eds.). *The handbook of historical linguistics*. 2. ed. USA: Blackwell Publishing Ltd, 2006.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. (2nd ed.). New York: Cambridge University Press, 1993.

LIEVEN, H. Building language competence in first language acquisition. *Academia Europea: European Review*, vol. 16, n. 4, 2008. p. 445-456.

NARO, A. J.; VOTRE, S. A. Emergência da sintaxe como um efeito discursivo. In: NARO et al. Relatório final de pesquisa: *Projeto subsídios do Projeto Censo à educação*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1986. p. 454-480 (mimeo).

NEVES, M. H. M. Construções encaixadas: considerações básicas. In: *ABRALIN*, Florianópolis, 1999 (no prelo).

SLOBIN, D. I. Talking perfectly. Discourse origins of the present perfect. In: PAGLIUCA, W. (Ed.). *Perspectives on grammaticalization*. Amsterdam: Benjamins. 1994. p. 119-133.

TOMASELLO, M. Do young children have adult syntactic competence? *Cognition* 74, 2000. p. 209-253.

\_\_\_\_\_. *Constructing a language: a usage-based approach to child language acquisition*. USA: First Harvard University Press, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Beyond formalities: The case of language acquisition*. *The Linguistic Review* 22, 2005c, p. 183-197. Disponível em: <<http://email.eva.mpg.de/~tomas/>>. Acesso em 27 de set. 2009.

\_\_\_\_\_. *Construction grammar for kids*, 2006. Disponível em: <[www.constructions-online.de](http://www.constructions-online.de)>. Acesso em 09 de set. 2009.

\_\_\_\_\_. The usage-based theory of language acquisition. In: Bavin, Edith L. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Child Language*. USA: Cambridge University Press, 2009, p. 69-87. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/28526043/Child-Language>>. Acesso em 13 de mai. 2010.

THOMPSON, S. A.; MULAC, A. A quantitative perspective on the grammaticalization of epistemic parentheticals in English. In: Traugott, E. C.; HEINE, B. (Eds.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: Benjamins, 1991. p. 313-339.

TRAUGOTT, E. C. Constructions in grammaticalization. In: *The handbook of historical linguistics*. Brian D. Joseph; Richard D. Janda. 2. ed. USA: Blackwell Publishing Ltd, 2006.

Artigo recebido em: 03/09/2015

Artigo aceito em: 21/12/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015

## NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Daniel de Mello Ferraz<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo, pretende-se discutir o neoliberalismo em sua problemática lógica de naturalizar disparidades sociais e práticas educacionais. São muitos os exemplos da potência e presença da educação neoliberal: há algumas décadas, as instituições educacionais têm se voltado para o mercado de trabalho, por meio da busca de *rankings* de qualificação, do incentivo a uma educação para certificação (profissional, internacional, de proficiência linguística) e por meio da fragmentação do conhecimento e dos currículos. Segundo Said (2007, p. 88), “o neoliberalismo aprisionou o mundo com suas garras, com graves consequências para a democracia e o meio ambiente, consequências que não podem ser subestimadas nem deixadas de lado”. Nesse sentido, a partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa que expande os princípios da etnografia tradicional, investiga-se, aqui, a relação entre a língua inglesa e a sociedade, por meio dos discursos de alunos e professores do ensino médio de uma escola técnica e de uma faculdade de tecnologia do governo do estado de São Paulo. Os resultados desse trabalho mostram que tais discursos reproduzem a lógica de mercado e de produtividade, comprovando, assim, que o ensino e a aprendizagem de língua inglesa nestes contextos se volta para uma educação mormente neoliberal.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo. Educação neoliberal. Ensino-aprendizagem de língua inglesa.

**Abstract:** In this article, we discuss the neoliberalism and its problematic logic of naturalizing social disparities and educational practices. There are many examples of the power and presence of neoliberal education: in the past decades, educational institutions have turned their eyes to the labor market, through the pursuit of rankings of qualification, the encouragement for certifications (professional, international, linguistic proficiency) and through the fragmentation of knowledge and the curriculum. According to Said (2007, p. 8), “the neoliberalism has imprisoned the world with its claws, with serious consequences for democracy and for the environment; consequences that cannot be underestimated or overlooked”. The methodology of research is qualitative and expands the principles of traditional ethnography. Thus, the relationship between the English language and society is investigated in the discourses of students from a technical high school and a technology institute, both of which are public institutions in the state of São Paulo. It is noticed that the teaching and learning of English in these contexts resembles a neoliberal education.

**Keywords:** Neoliberalism. Neoliberal education. English language teaching and learning.

### Introdução

*Para os neoliberais, há uma forma de racionalidade, que é mais poderosa do que qualquer outra: a racionalidade econômica. A eficiência e a ética da análise de custo-benefício são as regras dominantes. Todas as pessoas devem agir de forma a maximizar seus próprios benefícios.*

Apple, Freire, *Neo-Liberalism and Education*

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil, [danielferrazufes@gmail.com](mailto:danielferrazufes@gmail.com)



Por que conectar educação, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e neoliberalismo? Interessantemente, embora seja uma filosofia econômica, a doxa neoliberal influencia todos os âmbitos sociais e, nas palavras de Said (2007, p. 88, tradução deste autor), “aprisionou o mundo com suas garras, com graves consequências para a democracia e o meio ambiente, consequências que não podem ser subestimadas nem deixadas de lado”. Portanto, discutir o neoliberalismo significa problematizar essa lógica que tem aprisionado o mundo com garras potentes naturalizando disparidades sociais e práticas educacionais. Significa também buscar espaços para entender que, assim como o colonialismo abriu caminhos para “um inferno com boas intenções”, a imaginação neoliberal traz a ideia de uma vila global harmoniosa que, juntamente com promessas utópicas, traz também “as realidades distópicas que existem em muitos países, nos quais a neoliberalização não produziu a paz, mas um profundo e arruinante encontro com a violência” (SPRINGER, no prelo, p. 2, tradução deste autor). Nos sentidos aqui colocados, o mais desencorajador e, talvez desafiador, é o sentimento que a maioria das pessoas tem de que não só “não há alternativa, mas que este (o neoliberalismo) é o melhor sistema já imaginado, o triunfo do ideal da classe média, uma democracia humanitária e ideal” (SAID, 2007, p. 90). Ainda nas palavras do autor, as desigualdades são simplesmente eliminadas do cenário e a degradação do meio ambiente e a pauperização de grandes porções da Ásia, África e América Latina – o chamado Sul – são menos importantes que os lucros das corporações (ibid., p. 90).

Concordando com Said (idem), de que “não sobrou praticamente ninguém para contestar a ideia neoliberal de que as escolas, por exemplo, devem ser administradas como empresas que devem dar lucro”, este trabalho, apoiado nas importantes vozes de Apple (1999, 2005, 2009, 2010), Said (2007) e Bourdieu (1982, 1996, 2005), entre outros, insere-se como mais uma voz a contestar a violência, a naturalização e a ideologia neoliberal na educação. Bourdieu (apud HOLBOROW, 2007, p. 23) defende a necessária postura dos acadêmicos frente ao neoliberalismo que é a de assumir o papel de nos “posicionarmos contra a fácil identificação entre liberalismo econômico e liberdade política, e o falso universalismo da ‘nova doxa neoliberal’, cujos interesses servem à classe dominante”. São muitos os exemplos da potência e presença da educação neoliberal: há algumas décadas, as instituições têm se voltado para o mercado de trabalho, por meio da busca de *rankings* de qualificações, do incentivo a uma educação para certificação (profissional, internacional, de proficiência linguística) e por meio da fragmentação do conhecimento e dos currículos.

Dois exemplos dessa educação neoliberal no Brasil são alguns cursos dos Institutos Federais (Ifes) e praticamente todos os cursos das Faculdades de Tecnologias (Fatecs) e das

Escolas Técnicas (Etecs), responsáveis pelos ensinamentos técnicos e tecnológicos no estado de São Paulo. Os discursos e as ações são praticamente os ditames do neoliberalismo. Como veremos, no caso da educação tecnológica do estado de São Paulo (investigada aqui), a mercantilização, a indústria da certificação e o desejo de uma internacionalização que vê o estrangeiro como detentor do conhecimento fazem parte, segundo minhas interpretações, de um projeto de educação extremamente cientificista, tecnológico e neoliberal. Uma crítica a esse tipo de educação é feita por D'Ángelo (2007):

A concepção de educação técnica tem que ser revista. A educação para o trabalho não pode ser uma formação estreita, como treinamento ou adestramento. Ao contrário, a educação técnica deve associar o ensino intelectual com o trabalho físico, vinculando teoria e prática através de um ensino politécnico que supere os inconvenientes da divisão de trabalho e impedem que o trabalhador domine "o conteúdo e os princípios que regem o trabalho e sua forma de existir". (D'ÁNGELO, 2007, p. 47).

Outrossim, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) da educação técnica/tecnológica pode estar conectado à educação neoliberal, uma vez que focaliza uma formação voltada para a técnica, a linearidade e o mercado de trabalho, tendo a linguagem como ferramenta. Além disso, em muitos contextos, há incentivo a uma indústria de certificações de língua inglesa, por meio dos intercâmbios linguísticos e da numerosa aplicação dos exames de proficiência internacionais. Desse modo, o ensino-aprendizagem técnico de LE vê a certificação como uma de suas metas e a educação neoliberal ratifica essa prática, uma vez que a certificação é um importante produto do mercado. Conforme Clarke e Morgan (2015, p. 6, tradução deste autor),

Embora a noção idealista / empirista da linguagem tenha antecedentes muito antes do capitalismo, é instrutivo reconhecer até que ponto ela se alinha às dimensões econômicas de uma agenda neoliberal, na qual a linguagem se torna cada vez mais uma ferramenta e uma mercadoria a serviço de uma economia do conhecimento globalizada. E, com a divisão do trabalho nos modos de produção industrial, a linguagem torna-se "alienada" (cf. Marx) de seus falantes, objetivada e submetida às técnicas de gestão científica (por exemplo, o taylorismo).

Em Ferraz (2011, 2014), afirmo que o debate acerca da comoditização da educação e das instituições públicas se faz essencial nos contextos em que a língua inglesa é ensinada. E, mais especificamente no contexto da educação tecnológica, concordo com os questionamentos de Fartes, Santos e Gonçalves (2010, p. 209), quando estes suscitam o seguinte: "como superar a prevalência da racionalidade técnico-instrumental, própria dos

sistemas de formação profissional e tecnológica, por uma formação docente que inclua os valores éticos e os saberes da experiência?”. Portanto, neste artigo, investigo como se dá a relação entre a língua inglesa e a sociedade, por meio dos discursos de alunos e professores do ensino médio de uma escola técnica e de uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo.

### **Contexto e Metodologia de pesquisa**

Nesta pesquisa, investigo dois níveis educacionais, quais sejam, o ensino médio técnico e o ensino superior tecnológico<sup>2</sup>. Os ensinamentos técnicos e tecnológicos estão no foco das discussões e decisões educacionais estaduais e nacionais e são responsáveis por uma grande parte do ensino no Brasil. O Centro Educacional Tecnológico pesquisado é responsável pelo ensino público técnico e tecnológico no estado de São Paulo e é reconhecido como um dos centros das diretrizes sobre os ensinamentos técnicos (nível médio) e tecnológicos (nível superior) no país.

No que se refere à metodologia, utilizo a pesquisa qualitativa, expandindo os princípios da etnografia tradicional (observação de campo) para a digitalidade, ou seja, para a etnografia virtual/visual (PINK, 2001; ROSE, 2007). Assim, analiso os dados coletados nas aulas de inglês, buscando perceber as visões dos alunos e de dois professores que atuam nesses contextos. A respeito das análises de dados, busco estar coerente com a proposta da educação crítica e da ecologia dos saberes (SOUSA SANTOS, 2007), ou seja, prover um olhar multifacetado que não pretende estabelecer verdades, mas problematizações sobre a educação em língua inglesa e a educação técnica/tecnológica. Para isso, promovo uma tessitura entre as interpretações dos dados e as minhas próprias proposições teóricas acerca dos temas que esses dados suscitam.

No ensino médio técnico, realizei a coleta de dados em dois cursos do ensino médio e técnico: uma turma do segundo ano composta de 16 alunos do ensino técnico de dança e uma segunda turma com 14 alunos, os quais realizavam o ensino médio pela manhã e o ensino técnico à tarde. No ensino superior de tecnologia, realizei a pesquisa em uma Fatec do Estado de São Paulo, investigando duas turmas: a primeira, uma turma do primeiro ano de

---

<sup>2</sup> Os dados e análises deste trabalho foram retirados da tese intitulada *Educação de Língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinamentos técnicos e tecnológicos*, defendida em agosto de 2012 na Universidade de São Paulo. Tese não publicada.

secretariado composta de 16 alunas e uma segunda turma, também de secretariado, porém do terceiro ano, com 11 alunas. Todas foram convidadas a participar do blog da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada em três etapas, a saber: 1. Preenchimento individual de questionário contendo perguntas para cada nível, de acordo com o foco da pesquisa; 2. Gravação da discussão dos alunos por meio de câmeras digitais que foram utilizadas com vistas a possibilitar o registro dos diferentes posicionamentos sobre questões colocadas de forma aberta; 3. Montagem do blog e convite para discussão online. Duas semanas após as gravações e a obtenção das respostas dos alunos, montei um blog<sup>3</sup>, postei os vídeos gravados pelos alunos e os convidei por emails para a discussão dos seus próprios depoimentos e dos depoimentos dos colegas de ambos os níveis educacionais. Por fim, por se tratar de uma pesquisa sobre a língua inglesa, optei por manter os excertos/discursos na língua em que foram produzidos pelos alunos como uma forma de entendermos de que maneiras as línguas inglesa e portuguesa circulam nas aulas. Os nomes dos pesquisados são fictícios.

### **Língua inglesa, mercado de trabalho e o discurso neoliberal**

*Durante a última década, fica cada vez mais claro que o currículo escolar se tornou um campo de batalha. Estimulado em grande parte por denúncias neoliberais sobre a difusão de conhecimentos "economicamente inúteis", por lamentos neoconservadores sobre a suposta perda da disciplina e da "falta de conhecimento real" e por ataques religiosos autoritários e implacáveis às escolas pela sua suposta perda de valores tradicionais dados por Deus, as discussões sobre como e o quê deveria ser ensinado nas escolas são mais controversas do que em qualquer outro momento da nossa história.*

Apple, *Some ideas on interrupting the right: on doing critical educational work in conservative times*

Os entendimentos iniciais de Apple (2010) são fundamentais para entendermos o encontro entre educação em língua inglesa e neoliberalismo. Para o autor, o currículo vem se tornando um campo de batalhas influenciado pelos discursos conservadores (neoliberais, neoconservadores e populistas) de um lado, e pelos discursos educacionais contemporâneos (educadores críticos) de outro. Nessa *batalha*, não se sabe o quê ou como ensinar. D'Ângelo (2007) acrescenta que a formação técnica deve incluir as dimensões éticas, econômicas, sociais, políticas e culturais. Um currículo bem elaborado e discutido pelos professores, com vistas não ao mercado de trabalho, mas à formação omnilateral do aluno, pode capacitá-lo para o mundo do trabalho, já que lhe confere referenciais éticos, econômicos, sociais,

---

<sup>3</sup> Blog da pesquisa disponível em: <<http://etecfatec.blogspot.com.br/>>. Acesso em 15 abr. 2015.

políticos e culturais para tornar-se um bom profissional e até modificar essas relações de produção baseadas na alienação e unilateralidade.

A área de ensino-aprendizagem em língua inglesa (ou o que venho chamando de educação em língua inglesa) no país também se encontra em meio a discussões sobre o quê e como se deve ensinar a língua, sobre o que se entende por educação formal e não formal de línguas e sobre como esta se coloca diante de contextos neoliberais. Heller (2012, p. 102) participa do debate ao apontar para a necessidade de entendermos os estudos de língua não somente em termos de “construção de sentidos, categorias sociais (identitárias) e de relações sociais”, mas também nas condições econômicas e políticas, as quais podem impedir as construções de muitas relações sociais. Ou seja, defender uma educação em LI focada nos aspectos socioculturais significa também considerar o contexto econômico (classe, poder, acesso) no qual estamos inseridos. Significa questionar, por exemplo, quais classes sociais possuem (ou não) acesso aos estudos de LI. Por que somente uma pequena parcela da população tem acesso a um ensino de línguas de qualidade? Por que “ensino de línguas de qualidade” significa (necessariamente) “ensino dos centros de línguas privados”?

Os discursos sobre a língua inglesa e o mercado de trabalho apontam para a presença massiva da língua inglesa na sociedade (materialidade), de um lado, e a língua inglesa como capital simbólico educacional e econômico (imaginário social), do outro. Essa tensão é apontada pelos alunos pesquisados. Conforme explicitado pelo aluno do ensino médio Rafael (Etec), “*the English is very important nowadays and if you don't speak English you don't GO anywhere*”. Para Felipe (Etec), “a sociedade exige que você saiba inglês” e, segundo a aluna da graduação de secretariado Mariana (Fatec), “hoje em dia, principalmente profissionalmente, o inglês é base para a entrada em muitos empregos”. Para os alunos dos dois níveis educacionais pesquisados, a relação língua inglesa e sociedade se dá por meio dos discursos de ascensão profissional e garantia de emprego. A professora da Fatec Maria Lúcia participa desse debate ao explicar a relação entre a língua inglesa e a educação tecnológica:

**Vídeo 1:** Entrevista com professora Maria Lúcia da Fatec

Profa. Maria Lúcia (Fatec): *I think that students come here because they have an expectation that technological schools - Fatecs - are practical. They don't waste time with theory, ok? So, as soon as you leave here you have a job or even while you are taking the course you get a job.*

*So, there is an expectation that you'll be absorbed very soon by the market and the market - a job market - also has a representation that students who study here have a good ... get a good education and very practical. So basically that's the focus and there is a political thing here too: Fatecs have been promoted by the Paulista's*

*government as a way of promoting education... with a quick insertion in the job market.*

No entendimento da professora sobre os objetivos educacionais das faculdades de tecnologia, o mercado de trabalho e os discursos de ascensão profissional por meio do ensino tecnológico são enfatizados. Conforme Maria Lúcia, os alunos “não perdem tempo com teoria” e, quando deixam a faculdade, “conseguem emprego” (“you get a job”). Ademais, nas palavras da professora, esse trabalho focado na praticidade parece ser valorizado pelo mercado de trabalho que vê essa educação tecnológica como provedora de boa qualidade e de praticidade. Interpreto do seu discurso que os alunos, ao “não perderem tempo com teoria”, focalizam, nas aulas de inglês, a aprendizagem instrumentalizada do idioma, ou seja, aprendem a língua inglesa com o objetivo de aquisição dos aspectos linguísticos (por exemplo, memorização de vocabulário, para passar numa entrevista) exigidos pelo mercado. A professora diz, ao final, “Fatecs have been promoted by the Paulista's government as a way of promoting education... with a quick insertion in the job market”. Portanto, segundo suas palavras, o governo também focaliza a rápida inserção no mercado de trabalho por meio das Etecs e Fatecs.

Problematizando essas questões, Fartes *et al* (2010, p. 204) afirmam, sobre o ensino profissional, que os valores éticos e formativos do processo educativo são negligenciados e passam a prevalecer a eficácia, a eficiência, o gerencialismo e a performatividade. Nas políticas para a Educação Profissional e Tecnológica, “as reflexões sobre autonomia docente e os valores éticos e políticos, ainda que formalmente presentes na letra da forma, são submetidas aos interesses imediatos dos setores produtivos e do mercado”. Os alunos, quando indagados: “você vê alguma relação entre a língua inglesa e a sociedade? Quais?”, escreveram as seguintes respostas:

Ana (Etec): Sim. Hoje em dia, principalmente no mercado de trabalho, o conhecimento da língua inglesa se faz completamente fundamental. Além do mais, cada vez mais a sociedade brasileira atual está incorporando o inglês em seu dia a dia com expressões como *Let's GO*.

Aline (Etec): Sim, praticamente tudo hoje em dia requer o inglês, ou seja, se, em alguma entrevista para um bom emprego, estiverem concorrendo para vaga uma pessoa que fala inglês e uma não, a que vai ficar com a vaga é a que fala, ou seja, está diretamente ligada.

Diogo (Etec): *Yes, the English language is spoken in whole world and it's interesting to know English because it can help in your jobs (working life) and when you travel to other countries to communicate.*

Telma (Fatec): O inglês é a língua falada em todo mundo. No trabalho o inglês é primordial.

Os discursos acima apresentam uma conexão direta entre a língua inglesa e o mercado de trabalho, numa relação de acúmulo e resultado na qual aprender línguas resulta em conseguir melhores empregos. Para Ana, “principalmente no mercado de trabalho, inglês é fundamental” e, para Telma, primordial. Aline diz que tudo, hoje em dia, exige inglês e reforça que, num contexto de entrevista de trabalho, o candidato com inglês conseguiria a vaga. Dessa forma, busco compreender: Quais são os discursos que circulam em relação à língua inglesa, ensino e sociedade na perspectiva de estudantes de ensino técnico/tecnológico? Quais são as visões dos professores desse contexto?

Saviani (2007), ao analisar as influências e propostas pedagógicas em *A História das ideias pedagógicas no Brasil*, aponta para o fato de a pedagogia tecnicista ter sido grande influenciadora da pedagogia no país desde a década de 70. A pedagogia tecnicista foi determinante em todas as disciplinas e áreas do conhecimento. No entendimento do autor, “com pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2007, p. 381). Esse discurso de produtividade está presente de forma positiva nas falas dos alunos. Segundo Celia, Talita e Jamile (Fatec), as aulas são muito boas por serem “produtivas”:

Celia (Fatec): São muito produtivas, pois estou aprendendo inglês que não tive oportunidade de aprender na escola pública.

Talita (Fatec): São produtivas e estou aperfeiçoando aquilo que comecei na escola.

Jamile (Fatec): Minha aula de inglês é muito produtiva. O ensino é muito bom.

A palavra “produtiva” permeia os discursos dos alunos do ensino superior acima. Os discursos de produtividade na educação estão relacionados a uma lógica neoliberal capitalista na qual aprender significa produzir quantitativamente. Apple (2005, p. 15) argumenta que estamos vivendo sob a influência determinante do mercado e dos negócios, a cultura das auditorias (*audit culture*), cujas medições e avaliações determinam as performances e produtividades das agências públicas e seus funcionários, de professores e médicos. Ainda no entendimento do autor (APPLE, 2009, p. 31), para os neoliberais, a eficiência e a ética do custo-benefício são as normas dominantes. Segundo essa lógica e para as alunas da Fatec

acima, uma “boa” aula de inglês está atrelada à sua eficiência, ou seja, sua capacidade de produzir conhecimento (geralmente linguístico). Esses primeiros discursos apontam para o que D’Ângelo (2007) e os documentos oficiais vêm enfatizando, ou seja, a educação técnica/tecnológica não deveria focalizar e refletir somente o mercado de trabalho e a produção em escala se deseja incluir uma formação omnilateral (múltipla) e cidadã. A língua inglesa e os objetivos das aulas de inglês estão ligados ao discurso neoliberal para esses alunos dos ensinos técnicos e tecnológicos. As respostas abaixo mostram essa relação entre língua inglesa e mercado de trabalho, na visão de mais alguns alunos:

Fabiana (Etec): Sim, muitas. Hoje uma pessoa que fala inglês é muito mais valorizada no mercado de trabalho, tem melhores oportunidades.

Adriana (Fatec): Sim. Hoje a língua inglesa está presente em tudo, principalmente no trabalho o qual escolhi que é um dos maiores requisitos.

Luciana (Fatec): *Today to have a good job anywhere, we need to know English. It's kind of an obligation.*

Jamile (Fatec): Sim, hoje em dia, até mesmo para conseguir um emprego, é imprescindível o conhecimento da língua inglesa.

Fabiana, aluna do ensino técnico, defende que “uma pessoa que fala inglês é muito mais valorizada no mercado de trabalho, tem melhores oportunidades” e as alunas Luciana e Jamile relatam que falar inglês é uma obrigação e algo imprescindível para se conseguir um (bom) emprego. Como destacado anteriormente, esses discursos têm como raiz filosófica o neoliberalismo, ou seja, cada indivíduo deve aprender para melhorar suas próprias condições de vida (aprender inglês *garante* um bom emprego) e fazer escolhas racionais que contribuirão para a melhoria da coletividade. As propostas neoliberais para a educação estão atreladas ao mercado e à produção. Se o capitalismo acelerado (*fast capitalism*) é a lei do mercado e o neoliberalismo o fundamenta, a educação sofrerá influências marcantes desse discurso/contexto.

O Estado e as instituições públicas, tais como as escolas e hospitais, sucumbiram à lógica neoliberal. As características da vida contemporânea, segundo o autor, são: “tornar o Estado mais *business-friendly* e importar/incorporar modelos de negócios às funções essenciais do Estado (tais como hospitais e educação) - combinados com uma ideologia rigorosa e implacável de responsabilidade individual” (APPLE, 2005, p. 15). Davies e Bansel (2007, p. 248, tradução deste autor), em *Neoliberalism and Education*, afirmam que as escolas e universidades têm sido reconfiguradas para produzir sujeitos altamente individualizados, ou



seja, atores empresariais (*entrepreneurial actors*) em todas as dimensões de suas vidas. Os autores seguem argumentando que nessa perspectiva não há nada de “especial ou distintivo” sobre a educação; ela não passa de um serviço e de um produto como qualquer outro a ser trocado no mercado (ibid., p. 254). Assim é que “a educação é simplesmente vista como mais um produto, tais como pães, carros ou televisões” (APPLE, 1999, p. 10, tradução deste autor).

Nas pesquisas de mestrado de Uechi (2006) e Souza (2006) apontou-se para a enorme influência do neoliberalismo na educação pública brasileira. De acordo com esses autores, essa lógica está presente nos discursos sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa. Ademais, alerta para o fato de que, além de estar presente, trata-se de uma lógica difícil de ser discutida/debatida tanto com os alunos como com os professores, uma vez que ela institui práticas e discursos naturalizados: “*English. It’s a kind of obligation*” (Luciana/Fatec); “(...) para conseguir um emprego, é imprescindível o conhecimento da língua inglesa” (Jamile/Fatec); “tudo hoje em dia requer o inglês” (Aline/Etec). Tais discursos ensejam verdades sobre o ensino e aprendizado de inglês em nosso país. Como venho discutindo, eles validam a lógica neoliberal, uma vez que sustentam o argumento da necessidade/obrigatoriedade de se aprender a língua inglesa, algo que “é possível de ser alcançado principalmente nos centros particulares de línguas” (outro discurso recorrente).

Ainda segundo Apple (2005, p. 1), as reformas educacionais centradas nas propostas neoliberais trazem uma mudança profunda na própria ideia de democracia, na qual as formas de coletividade são sobrepujadas por excessivo individualismo e consumismo. No entendimento de Saviani (2007), “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2007, p. 383). A fala transcrita abaixo da aluna da Fatec resume as questões colocadas:

**Vídeo 2:** Fale sobre a relação ensino tecnológico e língua inglesa

Adriana (Fatec): Bom, a língua inglesa é muito importante, principalmente no nosso curso, na área de Secretariado e em outros cursos também, é... ao visitar sites de recolocação nós podemos notar que bons salários, os 'good salaries', eles são voltados para aquelas candidatas, para aquelas secretárias que têm inglês fluente.

(...) e aqui na faculdade nós temos o Inglês desde o primeiro semestre... mas hoje estamos no quinto, sexto semestre aliás, agora nós temos quatro aulas, antes nós tínhamos só duas, então duas aulas durante a semana é (sic) insuficiente, precisaríamos ter um número maior de aulas para que nós pudéssemos trabalhar a gramática, a escrita e a também conversação, por que eu sinto que a gramática, a leitura nós conseguimos fazer mas falar fluentemente é algo difícil. Então os cursos de tecnologia da Fatecs das Etecs deviam dar uma ênfase maior para a língua inglesa para que ao término do curso nós realmente estivéssemos preparadas

A aluna aponta duas visões que problematizo neste artigo. Na primeira, Adriana chama a atenção para a relação intrínseca entre a língua inglesa e o mercado de trabalho, ou seja, “ao visitar sites de recolocação, nós podemos notar que os bons salários, os “*good salaries*”, eles são voltados para aquelas candidatas, para aquelas secretárias que têm inglês fluente”. Ressalto que essa materialidade da língua inglesa, ou seja, essa visão de língua como *commodity* ou capital simbólico/econômico está realmente presente e acredito que uma secretária que “tenha” inglês fluente provavelmente conseguirá “o melhor salário”. Entretanto, como venho enfatizando, conhecer e praticar uma língua estrangeira não significa somente aprender para concorrer a uma vaga de emprego. A esse respeito, concordo com o questionamento de Monte Mór (2010, p. 475): “será que essa materialidade deve ser restrita, excluindo-se a perspectiva da linguagem como prática social?”.

No segundo bloco de ideias, a aluna revela o conceito de produção neoliberal anteriormente discutido com base em Apple (2005, 2010), pois, segundo a visão de Adriana, “duas aulas durante a semana é (sic) insuficiente, precisaríamos ter um número maior de aulas para que nós pudéssemos trabalhar a gramática, a escrita e a também conversação”. Ao final, Adriana solicita, em seu discurso, mais aulas e melhor preparo aos alunos que estão se formando. Novamente, identifico que essa maior ênfase na língua inglesa, à qual a aluna se refere, está relacionada à aquisição linguística da gramática e da escrita.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa, que venho traduzindo, seguindo MacPherson (2006), como educação em línguas, essa visão instrumental do “aprender a fazer” parece permear as práticas pedagógicas há muitas décadas. Não obstante, os discursos relacionados a essa prática (por exemplo, aprender inglês significa saber gramática, formar frases e ter fluência) ajudam a alimentar as práticas pedagógicas. Retomando meus pensamentos sobre o porquê da não aplicação/entendimento das teorias críticas, identifico que alunos e professores, frequentemente, não percebem que estão reproduzindo epistemologias, práticas e discursos advindos de instituições que não visam a um trabalho educacional por meio da língua. Ademais, muitos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras nas universidades mantêm as propostas pedagógicas convencionais, não incluindo, por exemplo, as propostas de educação crítica.

Retomando as discussões de D’Ângelo (2007), o ensino médio técnico apresenta propostas que priorizam o foco na pedagogia tecnicista do “aprender a fazer”, como enfatizado pelos discursos analisados. Concordo com os argumentos da autora, creio ser

apropriado ampliar suas preocupações para o ensino de língua inglesa em nível superior. Ao somente executar e reproduzir tarefas, o aluno não se prepara para as rápidas transformações sociais que estamos vivendo, muito menos está preparado para exercer sua agência como cidadão ou para lidar com os *Collective Action Problems* que, segundo Kingwell (2010), são grandes desafios a serem superados pela sociedade contemporânea.

Buscando entender como as teorias críticas da educação dialogam nesse contexto de mercantilização e comoditização, entendo que os movimentos dos letramentos, por exemplo, pode ser relacionado aos discursos e contextos neoliberais. Os estudos de Apple (2010, p. 31) mostram que as escolas públicas da era pós-industrial tiveram que (re)produzir os letramentos necessários para o funcionamento da economia industrial. O autor defende que há, atualmente, uma adaptação das práticas pedagógicas e políticas educacionais para que as escolas continuem a “alimentar a máquina da indústria econômica e perpetuar as vantagens da classe média branca”.

É nesse contexto que o letramento crítico e os novos letramentos surgem e ganham força. Segundo o autor, os movimentos dos novos letramentos são fruto dessa adaptação aos novos tempos: agora busca-se cidadãos que, mesmo atuando como operários de “chão de fábrica”, sejam críticos, para que saibam ler e operacionalizar; especializados e conectados, para que saibam ler e lidar com os meios eletrônicos digitais. Parafraseando o autor, posso concluir que muitos dos letramentos e dos valores nas economias industriais do Estado estão sendo reformulados e reposicionados como novas formas de vida e novos sistemas de letramento, os quais se formam em concordância com economias neoliberais (APPLE, 2010).

Portanto, apesar de propor que os novos letramentos (críticos, digitais, multiletramentos) sejam incluídos nas práticas pedagógicas e orientações curriculares da educação em língua inglesa da escola pública, tenho consciência de que eles podem ser interpretados como repercussões das transformações da economia e dos mercados na era pós-industrial digital. Apple (idem) afirma que a emergência de uma economia informacional proporcionou essas transformações no conceito de letramento, ou seja, os novos letramentos e o neoliberalismo estão atrelados, segundo o autor, às novas demandas do capitalismo acelerado: à *aquisição* dos letramentos corretos, tais como saber navegar na internet para checar seus emails, datas de reuniões, ou mesmo para ler jornais (agora) eletrônicos; e a um acordo (beneficiário para as empresas) que demanda total comprometimento em troca de um emprego de curto prazo.

Segundo a crítica de Marquand (*apud* APPLE, 2005, p. 18), “o domínio público da cidadania deveria ser resguardado do domínio do mercado de compras e vendas, ou seja, os

‘produtos’ do domínio público - cuidados de saúde, prevenção da criminalidade e educação - não devem ser tratados como mercadorias”. Conforme acentuado pelo mesmo autor, os alunos não são *clientes* dos professores e a tentativa de forçar essas relações em um modelo de mercado prejudica o serviço de ética e degrada as instituições que a corporificam. A formação de professores, nesse contexto, faz-se essencial:

Como afirma Tavares (2001, p. 24) é urgente que “na formação desses profissionais se desenvolva outra maneira de ser, de estar, de agir, a partir de outros referenciais científicos, éticos, culturais, humanos”. Propomos aqui um novo olhar para essa formação. Uma possibilidade de diálogo entre os saberes formais e saberes da experiência, construídos nas interações entre os sujeitos, orientados por posicionamentos e atitudes que revelem seu potencial humano e de humanização. (FARTES; SANTOS; GONÇALVES, 2010, p. 212).

Resgatando as teorias de Freire (1996, 2000, 2009), Giroux (1997a, 1997b, 2005) e Menezes de Souza e Monte Mór (2006), entre outros, creio que o debate acerca da comoditização da educação e das instituições públicas se faz essencial nos contextos em que a língua inglesa é ensinada. E, mais especificamente no contexto de educação tecnológica, corroboro os questionamentos de Fartes *et al (ibid., p. 209)* quando estes suscitam o seguinte: “como superar a prevalência da racionalidade técnico-instrumental, própria dos sistemas de formação profissional e tecnológica, por uma formação docente que inclua os valores éticos e os saberes da experiência?”.

Em absoluto estou defendendo uma visão a-linguística, anti-instrumental de ensino e aprendizagem da língua inglesa, pois, como docente, utilizo todos os procedimentos necessários para que meus alunos aprendam a língua inglesa, ou seja, ensino os aspectos linguísticos e as habilidades tradicionais (*listening, reading, writing and speaking*). Entretanto, esta reflexão sugere que as práticas pedagógicas contemporâneas exigem que conciliemos os aspectos linguísticos, tecnológicos, digitais, críticos e culturais no processo de educação em línguas estrangeiras.

### **Considerações finais**

Iniciei este artigo indagando por que devemos conectar educação, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e neoliberalismo. Sugeri que a doxa neoliberal influencia e determina nossas relações sociais, econômicas e educacionais de forma

mercadológica/capitalista (progresso, desenvolvimento, liberação dos mercados, fortalecimento das individualidades e possibilidade de ascensão econômica), porém, ao mesmo tempo, como nos lembra Said (2007, p. 90), tal doxa escamoteia as desigualdades, as degradações do meio ambiente e a “pauperização das grandes porções da Ásia, África e América Latina”. O capitalismo atual (*fast capitalism*) é o grande representante do neoliberalismo na sociedade contemporânea ocidental moderna e influencia enormemente a educação. Como vimos, nas Fatecs e Etecs, segundo os discursos dos alunos e dos professores, o mercado é o objetivo da aprendizagem de LI. Além disso, os alunos do ensino médio e superior de tecnologia apresentam, em sua maioria, discursos neoliberais quando indagados sobre a relação entre sociedade e língua inglesa, uma vez que aprender inglês significa a conquista de melhores empregos e salários. Percebo que essa visão é também confirmada pelos discursos da professora da Fatec.

Para alguns alunos, entretanto, o ensino-aprendizagem da língua inglesa é algo essencial para sua formação técnica e muitos deles elogiam o ensino de inglês proporcionado pelas Etecs e Fatecs, afirmando que aprenderam aspectos culturais da língua. Reforço que não sou contra o discurso de que “aprender inglês nos ajuda a obter melhores salários”, pois esta pode ser uma realidade em muitos contextos. Entretanto, defendo que esta não pode ser a única e principal relação entre a língua inglesa e a sociedade. Parafrazeando Brydon (2013, p. 36), o que o inglês significa para as vidas locais e para o futuro está mudando rapidamente em um mundo cada vez mais pluriversal. Complementa Rocha (2015, p. 41) que “o inglês extrapola limites espaciais, podendo ser compreendido como uma língua que se materializa legitimamente pela e na relação de identidades dos falantes e o mundo social”. Portanto, a língua inglesa pode oferecer muito mais que um emprego ou aumento de salário. É por meio dela que adentramos este mundo cada vez mais pluriversal e é através dela que podemos, em muitos contextos, vivenciar a multi-trans(culturalidade). É, ainda, por meio dela, que podemos ter acesso às relações glocais (simultaneamente locais e globais) via digitalidade. Esses são os novos desafios que a área de educação em língua inglesa em nosso país deve enfrentar.

## **Referências**

APPLE, M. Freire, Neo-Liberalism and Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 20, n. 1, p. 5 -20, 1999.

\_\_\_\_\_. Education, markets, and audit culture. *Critical Quarterly*, London, v. 47, issue 1-2, p. 11- 29, 2005.

\_\_\_\_\_. Some ideas on interrupting the right: on doing critical education work in conservative times. *Education, Citizenship, and Social Justice*, London, v. 4, p. 87-101, 2009. Disponível em: <<http://esj.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/2/87>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. (ed.). *Global Crises, Social Justice, and Education*. New York: Routledge, 2010.

BOURDIEU, P. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.

\_\_\_\_\_. *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pensamiento y Action*. Buenos Aires: Zorzal, 2005.

BRYDON, D. Desenvolvendo letramento transnacional por meio do ensino de inglês. In: TAVARES, R.R.; BRYDON, D. (Orgs.). *Letramentos Transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: Edufal, 2013.

CLARKE, M.; MORGAN, B. Education and Social Justice in Neoliberal Times: Historical and Pedagogical Perspectives from Two Postcolonial Contexts. In HAWKINS, M. (Ed.). *Language teacher education: A social justice approach*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2015.

D'ÂNGELO, M. *Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965 – 1986)*. 2007. 353p. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAVIES, B.; BANSEL, P. Neoliberalism and education. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, London: Informa Ltd, v. 20, n. 3, p. 247- 259, 2007.

FARTES, V. L. B.; SANTOS, A. P. Q. R. S. O.; GONÇAVES, M. C. P. B. Por uma (re)valorização epistemológica da experiência e da autonomia: ética e profissionalidade na formação de professores da educação profissional e tecnológica. In: BRITO DE SÁ, M. R. G.; FARTES V. L. B. (Orgs.). *Currículo, formação e saberes profissionais*. Salvador: EDUFBA, 2010.

FERRAZ, D. M. *Os ensinamentos formais e não formais de língua inglesa: problematizando algumas tensões*. In: I SEFELI - Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa. São Cristóvão: Universidade Federal do Sergipe, 2011.

\_\_\_\_\_. Novos letramentos e educação de línguas estrangeiras: problematizações e desafios. In: STELLA, P. R.; CAVALCANTI, I.; TAVARES, R.; IFA. S. (Orgs.). *Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no BraZil*. Maceió: Edufal, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. The pedagogy of the oppressed. In: DARDER, A.; BALODANO, M. P.; TORRES, R. D. (Eds.). *The critical Pedagogy Reader*. London: Routledge, 2009.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Daniel Bueno (Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogy and the Politics of Hope: theory, culture and schooling*. Boulder: Westview Press, 1997b.

\_\_\_\_\_. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge, 2005.

HELLER, M. The Commodification of Language. In: *The Annual Review of Anthropology*, v. 39, p. 101-114, 2012. Disponível em: <[www.annualreviews.org](http://www.annualreviews.org)>. Acesso em 20 fev. 2012.

HOLBOROW, M. Language, ideology, and neoliberalism. In: *Journal of Language and Politics*, v. 6, n. 1, p. 51-73, 2007.

KINGWELL, M. *Democracy's Gift: Politics, anxiety, and hope in the twenty-first century*. Palestra proferida no Congress 2010 of the Humanities and Social Sciences. Montreal, Canadá, em 28 de maio de 2010.

MacPHERSON, S. To STEAL or to TELL: Teaching English in the Global Era. In: KANU, Y. (Org.). *Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial imaginations*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T., e MONTE MÓR, W. *Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC-SEB, 2006.

MONTE-MÓR, W. Multimodalidades e Comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. In: *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476, 2010.

PINK, S. *Doing Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: Sage, 2001.

ROCHA, C. H. Ensino de língua inglesa na contemporaneidade: diálogos entre práticas translingues e a teoria bakhtiniana. In: ROCHA, C.H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R.R. (Ogrs.). *Políticas Linguísticas, Ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes, 2015.

ROSE, G. *Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. London, South Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2007.

SAID, E. *Cultura e Política*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, R. M. Q. *Professores de inglês na escolar pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. 2006. 117p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA-SANTOS, B. Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of knowledge. *Review*. V. xxx.1. Binghamton University, 2007b.

SPRINGER, S. The Violence of Neoliberalism. *The Routledge Handbook of Neoliberalism*. London: Routledge, 2016, In PRESS.

UECHI, S. A. *Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio?* 2006. 165p. Dissertação (Mestrado em Letras-Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Artigo recebido em: 26/07/2015

Artigo aceito em: 28/11/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015



## A AUTOCONFRONTAÇÃO COMO DISPOSITIVO PARA A PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Deivis Perez  
Carla Messias\*

**Resumo:** Este artigo discute o uso do dispositivo autoconfrontação em investigações sobre o trabalho docente realizadas por pesquisadores da Linguística Aplicada, em particular, pelos estudiosos do grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER) que desenvolveram as suas atividades entre 2003 e 2013, sob a liderança da professora doutora Anna Rachel Machado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP. O artigo apresenta a autoconfrontação, suas origens, referências teóricas, fases e movimentos que devem ser seguidos na sua aplicação. Em seguida, é realizado o exame do uso da autoconfrontação em teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas no contexto do ALTER. Ao final, são indicadas as limitações na utilização desse procedimento metodológico verificadas nas pesquisas do grupo e, também, o seu significativo legado para a Linguística Aplicada e para as Ciências do Trabalho.

**Palavras-chave:** Procedimento Metodológico. Linguística Aplicada. Trabalho Docente.

**Abstract:** This article is about the use of the methodological procedure called selfconfrontation by researchers from Applied Linguistics especially by the scholars from the research group Language Analysis, Educational Work and their relationships/ALTER, which developed its activities from 2003 to 2013, under the leadership of the professor doctor Anna Rachel Machado from Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP. The article shows a selfconfrontation, its origins, theoretical references, phases and movements that must be followed in the use of this procedure. Afterwards, the use of the selfconfrontation was examined and discussed through doctoral and masters' theses produced by ALTER context. Finally, the limitations of the procedure application identified in the group researches and their meaning left to Applied Linguistic and the Work Sciences are presented.

**Keywords:** Methodological Procedure. Applied Linguistic. Teacher's Work.

### Introdução

Este artigo discute as aplicações do dispositivo autoconfrontação em pesquisas sobre o trabalho do professor, as quais resultaram na produção de dissertações de mestrado e teses de

---

\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil, prof.deivisperez2@hotmail.com.

\* Professora assistente pós-doutoranda na Área de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE), Genebra, Suíça, carlamessias@yahoo.com.br.

doutorado no Brasil por pesquisadores da Linguística Aplicada. Optou-se por debater a temática por intermédio do exame do caso de utilização da autoconfrontação pelo grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER), o qual desenvolveu as suas atividades entre 2003 e 2013, sob a liderança de Anna Rachel Machado, e era vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP). O procedimento metodológico ao qual nos referimos é usado em intervenções em processos laborais e na recolha de dados científicos, foi criado por Faïta (1997) e tem sido aperfeiçoado no quadro teórico-metodológico da Clínica da Atividade (VIEIRA; FAÏTA, 2003; CLOT, 2006, 2010; CLOT, FERNÁNDEZ, 2007).

O interesse pelas aplicações da autoconfrontação em estudos da Linguística Aplicada particularmente ao trabalho do professor deve-se à centralidade dessa categoria profissional no contexto laboral contemporâneo. A compreensão do mundo social e da cultura em que estamos inseridos demanda, conforme Tardif e Lessard (2005), o entendimento do ensino escolar e do trabalho docente, dada a sua proeminência sobre outras esferas ocupacionais, em face de a quase totalidade dos profissionais da nossa sociedade terem sido submetidos, antes de assumirem as suas ocupações, aos processos educativos conduzidos por professores.

O foco na investigação dos modos de utilização da autoconfrontação é devido ao fato de esse dispositivo ter sido elaborado para se caracterizar como um instrumento de coanálise, ressignificação e possível transformação do trabalho e, simultaneamente, para ser uma ferramenta acadêmica de recolha de dados sobre uma atividade ocupacional. Neste sentido, o dispositivo extrapola a mera coleta de informações de campo, observada comumente nos instrumentos de pesquisa. A autoconfrontação se singulariza por ser um procedimento metodológico-científico e de intervenção em processos laborais desenvolvido para fazer emergir os múltiplos discursos e perspectivas em torno de um ofício, integrando o pesquisador e um trabalhador ou coletivo de trabalhadores.

A escolha do ALTER se justifica em razão de os membros do grupo terem protagonizado a aplicação da autoconfrontação na Linguística Aplicada ao trabalho do professor no Brasil na primeira década do século XXI. O ALTER foi identificado como o único grupo, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que se dedicou à produção continuada de investigações em que foi utilizada a autoconfrontação, segundo as informações sistematizadas no estado do conhecimento (PEREZ; MESSIAS, 2013a) acerca dos usos da autoconfrontação em estudos

sobre o trabalho docente concluídos até 2011 nos Programas brasileiros de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada. Em função do exposto, pareceu evidente que o exame de caso do ALTER na aplicação da autoconfrontação, extrapola o mero registro histórico das ações do grupo e tende a contribuir para a compreensão dos modos como esse dispositivo tem sido usado por pesquisadores da Linguística Aplicada em nosso país e, portanto, pode apoiar a análise crítica do alcance e das limitações dos usos da autoconfrontação como instrumento científico e de coanálise do trabalho docente.

Cumprir notar que, na Clínica da Atividade, o estudo do trabalho com o emprego da autoconfrontação tem dois pressupostos: o primeiro diz respeito à demanda por exame do trabalho que deve emergir de um grupo de profissionais que percebeu que o seu exercício ocupacional se encontra degradado (CLOT, 2010). Esse pressuposto tem como fundamento a compreensão de que os trabalhadores devem requerer a aplicação de mecanismos capazes de apoiar a coanálise e a potencialização das mudanças no agir profissional individual e grupal. A segunda suposição é alusiva à concepção da relação entre a pessoa e o coletivo. De acordo com Clot (2010), as situações conflituosas vividas no âmbito individual são estabelecidas pela agitação e discussão presentes nas relações interativas humanas. Essa conflituosidade social, aponta Clot (2010), contribui para que o sujeito mobilize, moureje e coloque em movimento o seu psiquismo. Em função disso, é necessário que a autoconfrontação seja aplicada em todas as suas fases para que ocorram aproximações sucessivas na direção da produção de saberes pelos trabalhadores acerca do seu próprio ofício e, finalmente, a sua transformação por ação da coletividade profissional. Os dados a serem recolhidos para uma pesquisa devem emergir do diálogo entre os trabalhadores e destes com o pesquisador na coanálise das atividades laborais que deve acontecer no desenvolvimento das diversas fases da autoconfrontação.

Considerando esses pressupostos da Clínica da Atividade foram delimitadas três questões norteadoras do exame das dissertações e teses com uso da autoconfrontação produzidas no ALTER, a saber: a) quais são as semelhanças e diferenças na aplicação da autoconfrontação em estudos produzidos no grupo em tela comparativamente às orientações feitas pelos pesquisadores da Clínica da Atividade? b) Os estudiosos do ALTER desencadearam o seu trabalho partindo da demanda de profissionais pela coanálise e transformação das suas atividades ocupacionais ou os pesquisadores é que solicitaram a contribuição de trabalhadores nos processos de recolha de dados para as suas pesquisas? c) Por fim, caso não tenha havido demanda de trabalhadores, esse fato

produziu alterações significativas no conjunto das fases de aplicação da autoconfrontação, na coanálise do trabalho e na recolha de dados das pesquisas?

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais, em que abordamos: a) a perspectiva metodológica, os procedimentos de identificação e exame das dissertações e teses do ALTER; b) o contexto teórico de produção da autoconfrontação, as suas fases e os seus movimentos de aplicação; c) a análise das dissertações e teses do grupo em que foi aplicada a autoconfrontação; d) as características dos usos do dispositivo pelo ALTER e suas contribuições para a Linguística Aplicada ao estudo do trabalho docente.

### **Metodologia da pesquisa**

No tocante à metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa dos dados documentais recolhidos e pela realização de um estudo de caso instrumental, conforme Stake (1995, apud ANDRÉ, 2005), em que o pesquisador se interessa por uma temática ampla que a investigação de um caso ajuda a compreender. Para garantir a identificação das pesquisas do ALTER em que aplicou-se a autoconfrontação, foi adotada a estratégia abaixo, sob inspiração das indicações de Romanowski e Ens (2006) acerca da elaboração de estados do conhecimento:

a) Circunscrição de um período temporal que guiou a composição da base de dados da pesquisa. Neste estudo, consideramos como marco inicial o ano de 2003, em que o ALTER foi criado, e 2013 como ano final. O grupo encerrou as suas atividades vinculadas à PUC-SP em 2012, devido ao falecimento da sua líder, Machado. Apesar disso, julgamos que havia a possibilidade de algumas pesquisas estarem em andamento, em especial aquelas que resultariam em teses de doutorado, as quais poderiam ser consideradas como investigações elaboradas no quadro teórico e metodológico do ALTER original.

b) Definição dos descritores que orientaram as buscas, que foram: autoconfrontação; Clínica da Atividade; método indireto; Psicologia Histórico-Cultural e variações, como Psicologia Sócio-Histórica; reflexão sobre o trabalho; análise do trabalho; resignificação do trabalho; transformação do trabalho; ato e gesto ocupacional e ação refletida.

c) Delimitação dos bancos de pesquisas e acervos digitais dedicados à catalogação e facilitação do acesso aos resumos e textos completos de teses e dissertações. A busca inicial foi feita por meio de consulta ao Banco de Teses da CAPES e à Biblioteca Digital Brasileira

de Teses e Dissertações (BDTD). O objetivo era obter os resumos dos estudos produzidos pelo grupo entre 2003 e 2013 em que foi utilizada a autoconfrontação. Visando garantir que todas as pesquisas do grupo fossem localizadas e, tendo em vista que o ALTER era certificado pelo CNPq, pareceu relevante consultar o diretório de grupos desta agência oficial e verificar quais professores-pesquisadores foram membros do grupo no período que delimitamos e, entre estes, quais eram credenciados como orientadores em Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Esse procedimento favoreceu a averiguação, nos bancos digitais mantidos por universidades brasileiras, da existência de teses e dissertações que foram orientadas por professores membros do ALTER.

d) Recolha dos resumos e textos completos das dissertações e teses do ALTER, obedecendo aos seguintes critérios para a seleção do material: a pesquisa fez uso da autoconfrontação e teve como objeto o trabalho docente; o autor mencionou no resumo ou no texto completo a sua vinculação ou a do seu orientador ao grupo; a aplicação da autoconfrontação foi feita considerando as referências da Clínica da Atividade.

Essa fase final da coleta de dados se articulou ao primeiro movimento analítico dos resumos e textos completos das pesquisas, nomeado pré-análise, em que o propósito foi checar a pertinência do material recolhido em face dos critérios de seleção e em relação aos objetivos desta investigação. O segundo procedimento de análise consistiu em: classificar as dissertações e teses por ano de defesa, Universidade e Programa de Pós-Graduação em que foi produzida cada pesquisa; identificar o orientador(a); elaborar formas gráficas de apresentação dos dados. O terceiro mecanismo analítico foi o exame qualitativo das dissertações e teses, que foi empreendido tomando-se como base a definição e a caracterização das fases de aplicação da autoconfrontação feitas pelos pesquisadores da Clínica da Atividade, as quais são apresentadas na próxima seção.

### **Autoconfrontação: contexto teórico de produção e a sua aplicação**

A autoconfrontação foi criada por Faïta (1997) para favorecer a coanálise e o estudo do trabalho de condutores de trens. O aprimoramento desse dispositivo tem sido realizado no quadro teórico da Clínica da Atividade, que se insere nas Ciências do Trabalho, notadamente

no domínio da Psicologia Social do Trabalho e possui como raiz epistemológica principal a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski<sup>1</sup>.

É sob inspiração vygotskiana que a Clínica da Atividade compreende que os estudiosos do trabalho devem construir e acurar estratégias interventivas e metodológicas que permitam às pessoas experimentarem a possibilidade de transformação da própria realidade, a ampliação da sua vitalidade de agir, bem como, a promoção de metamorfoses psicossociais. Os recursos científicos e de mediação do desenvolvimento humano foram analisados por Vygotski (1927/1996), que sustenta que os métodos diretos de acesso ao real limitam a compreensão dos fenômenos psíquicos. Os analistas e pesquisadores do trabalho deveriam considerar que a “[...] necessidade de sair de uma vez por todas dos limites da experiência direta é assunto de vida ou morte [...]” (VYGOTSKI, 1927/1996, p. 283). Ainda conforme Vygotski, era necessário desenvolver instrumentos indiretos de acesso ao psiquismo, capazes de favorecer a reconstrução e interpretação das suas dimensões não conscientes e subjetivas.

O surgimento da autoconfrontação no âmbito da Clínica da Atividade, parece atender ao chamado de Vygotski, por meio da produção de instrumento cujo intento era, mediante a coanálise do trabalho por um pesquisador e por trabalhadores, favorecer a compreensão e o desenvolvimento dos múltiplos elementos constituintes do psiquismo humano. A realização da coanálise e de pesquisas com o uso da autoconfrontação demanda do investigador o entendimento da perspectiva clínica que norteia a aplicação desse dispositivo, na qual o trabalho é concebido como operador da saúde psicofísica humana. Isso significa que a autoconfrontação deve ser adotada tendo como horizonte a (re)criação permanente da atividade laboral pelos trabalhadores, considerando que somente há saúde nas situações em que a atividade está potencializada e em pleno movimento (CLOT, 2013). É necessário, também, que o pesquisador domine os procedimentos de execução do dispositivo, de modo a contribuir com o surgimento do diálogo sobre um ofício e a transformação do processo laboral pelos trabalhadores.

A autoconfrontação, em conformidade com os estudos do dispositivo feitos por Perez e Messias (2013a; 2013b), que consideraram as indicações oriundas da Clínica da Atividade, se organiza em três fases integradas. Cada fase subdivide-se em movimentos distintos a serem seguidos pelo pesquisador. De acordo com Clot e Fernández (2007), a aplicação integral da autoconfrontação deve ocorrer em um ano e seis meses, sendo que cada uma das fases do dispositivo tem duração de seis meses.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho optou-se pela grafia Vygotski, conforme as traduções das obras do pensador russo para o português, realizadas por Paulo Bezerra.

## FASE A

A primeira fase da autoconfrontação objetiva aproximar o pesquisador da atividade laboral e dos trabalhadores com os quais atuará.

### - Movimento 1 – Documentos prescritivos e contexto sociointeracional de trabalho

Este movimento tem como foco levar o pesquisador a conhecer o contexto sociointeracional do trabalho, recorrendo ao exame dos documentos prescritivos do ofício dos participantes da coanálise e pesquisa. Ainda, é realizado o levantamento do histórico de produção desses documentos e quais os usos feitos pelos trabalhadores.

### - Movimento 2 - Comunidade ampliada de pesquisa, observação e entrevista

O segundo movimento principia com a composição de um grupo de trabalhadores, composto por uma ou duas duplas de profissionais e o pesquisador. Esse grupo constitui a comunidade ampliada de pesquisa (CLOT, 2010), que deve participar de todas as etapas seguintes do exame, do diálogo sobre o trabalho e da coleta dos dados. Idealmente este grupo deve ser formado por profissionais indicados pelo coletivo de trabalhadores, que aceitaram integrar a coanálise e compartilhar uma investigação acadêmica na condição de voluntários. Nesta etapa, o pesquisador faz a observação do trabalho e registra os aspectos relevantes testemunhados em um diário de pesquisas. Após, uma entrevista semiestruturada deve ser realizada com cada um dos trabalhadores para esclarecer dúvidas e detalhar informações obtidas na observação.

## FASE B

A fase B subdivide-se em três movimentos distintos e “[...] tem como objetivo favorecer a análise do próprio trabalho por parte dos profissionais voluntários que compõem com o pesquisador a comunidade ampliada de pesquisa” (PEREZ; MESSIAS, 2013a, p. 96). É feito o registro do trabalho e sua coanálise aspirando a que os trabalhadores tornem-se protagonistas da própria atividade laboral e da sua metamorfose.

### - Movimento 1 – registro / gravação da atividade de trabalho

Considerando as informações obtidas nas observações e entrevistas, o pesquisador registra em áudio e vídeo sequências de trabalho escolhidas pelos participantes. Trata-se da obtenção de dados sobre o trabalho real (CLOT, 2006), registrado no momento da ação do trabalhador. É importante que uma mesma sequência seja registrada em dias e momentos diferentes, para a captação das variadas formas que pode assumir o gesto ocupacional.

### - Movimento 2 – Seleção de trechos registrados e autoconfrontação simples

Após a gravação das sequências de trabalho, o pesquisador seleciona trechos da ação de cada trabalhador que, em seguida, assiste aos trechos registrados e dialoga com o pesquisador. O que se pretende é, por meio da exibição do vídeo e do diálogo, provocar a coanálise do trabalho. O investigador deve elaborar um roteiro de questões, visando organizar a conversação. Geralmente, esse roteiro é composto por temas que permitirão ao trabalhador abordar os aspectos potencializadores e impeditivos do seu agir profissional. Esta etapa deve ser repetida inúmeras vezes, até que cada trabalhador sinalize que está ampliando e aprofundando a compreensão sobre a sua atividade, mediante o diálogo com o pesquisador.

- Movimento 3 – autoconfrontação cruzada

No último movimento da Fase B, o pesquisador e trabalhadores, organizados em duplas, assistem aos trechos das gravações do trabalho. Trata-se da coleta de informações sobre o trabalho interpretado (CLOT, 2010), definido como o prolongamento das ações ocupacionais para o campo das reflexões feitas após a realização do trabalho real. Na presença das sequências laborais registradas, o pesquisador deve atuar como mediador do diálogo entre a dupla de trabalhadores. O conjunto de movimentos que compõe a Fase B tem como objetivo levar os trabalhadores a descreverem detalhadamente sua atividade "[...] até que se manifestem os limites dessa descrição, até que a verdade estabelecida seja flagrada na veracidade do diálogo, pela autenticidade dialógica" (CLOT, 2010, p. 240). Analogamente ao que ocorre na modalidade simples, a autoconfrontação cruzada deve ser feita inúmeras vezes, até que aflore a conflituosidade acerca das práticas laborais e se instale a dialogicidade entre os membros da comunidade ampliada de pesquisa visando a ampliação da potência de ação dos trabalhadores.

FASE C

Esta fase, denominada restituição ao coletivo de trabalho, é o momento em que as descobertas e considerações sobre o trabalho, realizadas pelo pesquisador e voluntários (comunidade ampliada de pesquisa) são restituídas aos trabalhadores que atuam na mesma função dos sujeitos do processo interventivo e de investigação. Essa submissão dos achados da coanálise ao coletivo de trabalho tem como objetivo levar os trabalhadores à abertura de zonas de desenvolvimento potenciais, isto é, encorajar a reflexão e ação sobre as possibilidades de transformação da atividade laboral pelos trabalhadores (CLOT, 2010). O pesquisador executa, em parceria com os voluntários que participaram das autoconfrontações, reuniões com o coletivo de trabalho. Essas reuniões podem acontecer com “o coletivo profissional [...]; o comitê de monitoramento da intervenção; o coletivo profissional ampliado, ou seja, o conjunto dos pares [...]" (CLOT, 2010, p. 241). Devem ser realizadas tantas



reuniões quantas forem necessárias, até que os trabalhadores realizem o planejamento e a implementação de um projeto de aperfeiçoamento ou transformação do seu processo laboral.

### **Exame das dissertações e teses do ALTER com uso da autoconfrontação**

Conforme mencionamos na seção sobre a recolha dos dados, foram verificados, nesta investigação, o Banco de Teses da CAPES, o BDTD e as bibliotecas digitais de inúmeras universidades. Foram identificadas, entre 2003 e 2013, dez pesquisas produzidas no ALTER em que a autoconfrontação foi aplicada no exame do trabalho docente, sendo quatro dissertações e seis teses. No tocante à procedência, destacam-se a PUC-SP, quatro teses, e a Universidade Estadual de Londrina (UEL), duas dissertações e duas teses. Isso deveu-se, presumivelmente, ao fato de a PUC-SP ter sido a sede do grupo à qual estava vinculada Machado, líder até 2012 e, no caso da UEL, em virtude das contribuições de Vera Lucia Lopes Cristóvão, docente orientadora de pesquisas na universidade, uma das pioneiras do ALTER.

Tabela 1: Instituições de ensino superior em que foram concluídas teses de doutorado e dissertações de mestrado com uso da autoconfrontação

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TESES</b>
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	0	4
Universidade Vale do Rio dos Sinos-RS (UNISINOS)	1	0
Universidade Federal do Ceará (UFC)	1	0
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2	2
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>6</b>

O levantamento feito apontou que o ALTER concentrou a sua produção de pesquisas com uso da autoconfrontação entre 2006 e 2013. Isso evidencia que os primeiros estudos com a aplicação do dispositivo foram iniciados, aproximadamente, no ano de 2003, quando o grupo foi criado, e concluídos a partir de 2006.

Tabela 2: Ano de conclusão das teses e dissertações do ALTER

<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total</b>
2013	0	1	1
2012	0	1	1
2011	1	0	1
2010	0	2	2
2009	1	0	1
2008	1	1	2
2007	0	0	0
2006	1	1	2
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>10</b>

A primeira investigação concluída pelo ALTER com uso da autoconfrontação foi a dissertação de Borghi (2006), defendida na UEL, sob orientação de Cristóvão. O objetivo foi investigar as configurações do trabalho do professor de inglês iniciante no ensino básico. Em seguida, foi concluída na PUC-SP, sob a orientação de Machado, a tese de Lousada (2006). Essas pesquisas inauguraram, conforme concebido por Machado (2004), os contributos teóricos da Clínica da Atividade e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em especial no tocante ao delineamento de uma proposta de análise de textos produzidos por trabalhadores voluntários de uma pesquisa no processo de aplicação da autoconfrontação. É preciso esclarecer que o ISD é uma teoria desenvolvida na Universidade de Genebra, sob liderança de Jean Paul Bronckart, que sustenta que “[...] o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os languageiros” (MACHADO, 2009, p. 47).

A Clínica da Atividade e o ISD têm em comum as raízes epistemológicas, centradas no materialismo dialético de Marx e na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski, além de apontarem o trabalho como parte fundamental do desenvolvimento humano. Entretanto, na primeira perspectiva, a ênfase está na produção de referências teóricas voltadas para a coanálise psicológica do trabalho em um horizonte clínico; enquanto no ISD o foco está na construção de um modelo interpretativo dos diferentes textos (orais e escritos), constituídos em uma rede discursiva relacionada a um ofício, que pode conduzir o pesquisador, de acordo com Machado (2004), a uma compreensão profunda das relações linguagem/trabalho.

Considerando os apontamentos dos pesquisadores da Clínica da Atividade, é possível indicar que Lousada (2006) encerrou a aplicação do dispositivo na fase intermediária, a autoconfrontação simples. Essa investigação não resultou na (re)apropriação da atividade laboral pelo sujeito de pesquisa e seus pares. Dito de outra forma, não foi prevista a restituição dos achados do estudo ao coletivo de trabalho, de modo a estimular a apropriação dos saberes pela coletividade profissional e, posteriormente, o início de uma possível transformação da atividade laboral pelos próprios trabalhadores. Já Borghi (2006) avançou até a etapa cruzada da autoconfrontação e estimulou um movimento de exame do trabalho por um grupo de professores, mas que ficou restrito ao coletivo de voluntários da sua pesquisa, não tendo se expandido, como sugere a Clínica da Atividade, aos trabalhadores que exerciam a mesma função na instituição educacional em que se desenrolou a intervenção da estudiosa. Portanto, esse movimento coletivo não chegou a se caracterizar como um processo de apropriação dos saberes produzidos durante a autoconfrontação e transformação da atividade laboral pelos profissionais da escola.

Outra pesquisa em que houve a aplicação da autoconfrontação foi elaborada por Buzzo (2008), orientada por Machado na PUC-SP. Nesse estudo, foi examinado um texto oral produzido por duas professoras de língua portuguesa, em situação de autoconfrontação cruzada, com o objetivo de averiguar as representações sobre a docência construídas pelas participantes, bem como identificar as figuras interpretativas do agir do educador. A pesquisa de Buzzo, primeira que fez uso da autoconfrontação como recurso organizador da formação continuada de profissionais, concluiu a fase intermediária de aplicação do dispositivo. A estudiosa indicou, de modo dissonante com a Clínica da Atividade, que não pretendia usar o dispositivo como meio para promover a coanálise do trabalho e a transformação da atividade laboral, mas enfatizou a possibilidade de utilização da autoconfrontação como uma estratégia estruturante da formação de docente. O estudo de Buzzo (2008) conferiu ao pesquisador, na aplicação do dispositivo, o papel de um formador de docentes e não de um analista do trabalho, como preconizaram Clot e Fernández (2007).

É importante destacar que Buzzo procurou reforçar os nexos e a complementaridade entre a Clínica da Atividade e o ISD, em conformidade com as construções teóricas de Machado (2004; 2008). Ainda, a pesquisadora explicitou, por assim dizer, o caráter funcional que assumiu cada uma destas perspectivas teóricas na orientação da condução da recolha e na análise dos dados de campo pelos membros do ALTER. Na tese de Buzzo (2008), a Clínica da Atividade foi percebida como abordagem teórica que oferecia aportes para compreender o

trabalho como fenômeno real/concreto e psicológico, que dispunha da autoconfrontação, identificada como dispositivo metodológico capaz de fazer emergir textos orais e escritos produzidos por trabalhadores, os quais se configuraram como os dados da pesquisa. Já o ISD foi considerado como abordagem teórica adequada para subsidiar o exercício interpretativo dos textos *no* e *sobre* o trabalho recolhidos no uso da autoconfrontação.

Ainda no ano de 2008, o ALTER registrou nova conclusão de pesquisa com uso da autoconfrontação, que foi a dissertação de Drey (2008), orientada por Ana Maria Guimarães, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. Nessa dissertação, a autora verificou as representações sobre o agir docente de duas professoras de língua portuguesa do ensino médio, vinculadas a uma escola pública do Rio Grande do Sul. No que diz respeito ao uso do dispositivo, pode-se indicar que a pesquisa apresentou as características típicas da apropriação do dispositivo pelos estudiosos do ALTER, em que: a) não houve demanda, por parte de trabalhadores, para a intervenção no processo laboral e aplicação do dispositivo; b) os objetivos não contemplavam a coanálise do trabalho e mediações no sentido da apropriação dos saberes da pesquisa pelos profissionais voluntários, com vistas ao início de um processo de aperfeiçoamento ou modificação do trabalho; c) o encadeamento formal das fases de aplicação da autoconfrontação foi respeitado, ainda que a duração de cada etapa tenha sido bastante reduzida, comparativamente às indicações da Clínica da Atividade.

As investigações concluídas entre 2009 e 2013 foram voltadas para o exame do trabalho docente em situações em que a autoconfrontação foi aplicada como parte das ações formativas de professores, seguindo as apropriações dos fundamentos da Clínica da Atividade e do ISD anteriormente fixadas pelo ALTER. Neste sentido, confirmou-se o gradual avanço, por parte dos pesquisadores do grupo, de uma compreensão do dispositivo como instrumento metodológico-científico e, também, organizador de estratégias formativas de docentes, em detrimento do caráter clínico da autoconfrontação, preconizado por Clot e seus colaboradores. Foram registradas a dissertação de Fernandez (2009) e as teses de Fogaça (2010) e Stutz (2012), orientadas por Cristóvão e concluídas na UEL, e a dissertação produzida na UFC por Farias (2011), sob orientação de Rozania Alves de Moraes. Os estudos de Santos e Fogaça examinaram, respectivamente, a vivência em estágio do professor ainda em formação e a reunião pedagógica como possível espaço de capacitação docente. Nestas pesquisas, foi aplicada a autoconfrontação cruzada.

A pesquisa de Fernandez (2009) foi a única deste período do ALTER em que não foi desenvolvida formação docente. A investigadora se dedicou ao exame do uso do livro

didático por professores de língua inglesa e aplicou a autoconfrontação até a fase da restituição ao coletivo de trabalho. Entretanto, a análise do texto completo da dissertação indicou que, na verdade, houve uma única reunião entre a pesquisadora e as voluntárias da sua pesquisa, que participaram das etapas simples e cruzada do dispositivo. Objetivamente, ocorreu uma sessão de debates sobre temáticas significativas para o trabalho do professor de idiomas. O processo de restituição ao coletivo não foi ampliado no sentido da apropriação dos achados da pesquisa pelo coletivo laboral e a construção de estratégias de transformação ou aperfeiçoamento do trabalho, conforme os pressupostos da Clínica da Atividade.

Apesar disso, pareceu haver uma crescente preocupação, por parte dos pesquisadores do ALTER, com o avanço à restituição ao coletivo de trabalhadores, que foi manifestada com clareza por Stutz (2012), ao usar a autoconfrontação como uma ferramenta estruturante e organizadora de ações formativas de docentes de língua inglesa. Nesta pesquisa a aplicação da autoconfrontação seguiu a trajetória iniciada por Fernandez (2009), em que houve esforço para realizar a fase dedicada ao coletivo laboral, ainda que restrita a um número reduzido de sessões ou reuniões com a comunidade de trabalhadores e com foco bastante centrado nos objetivos da pesquisa.

Um estudo que se diferenciou no contexto do ALTER foi a tese de Rodrigues (2010), orientada por Machado. Isto porque o objetivo da sua pesquisa não era compreender o ofício de um grupo de profissionais, mas identificar as semelhanças e diferenças entre os procedimentos metodológicos de autoconfrontação e de instrução ao sócia. É importante esclarecer que a instrução ao sócia foi criada nos anos 1970 por Odonne (1981) e, analogamente à autoconfrontação, tem sido aperfeiçoada desde meados dos anos 1990 no quadro da Clínica da Atividade. A instrução ao sócia é um método indireto de acesso ao psiquismo humano em que o trabalhador descreve suas atividades a um pesquisador ou analista do trabalho.

No tocante à sua pesquisa, Rodrigues conjecturou que a aplicação da autoconfrontação tende a fazer emergir conteúdos considerados mais subjetivos e a instrução ao sócia promove o levantamento de informações menos subjetivas. Avaliamos que o estudo de Rodrigues foi relevante para apoiar os pesquisadores do ALTER, em investigações posteriores, na escolha dos trabalhos em que seria mais apropriado fazer uso da autoconfrontação como dispositivo de recolha de dados.

A última investigação com uso da autoconfrontação no ALTER, segundo apuramos, foi desenvolvida por Messias (2013), sob a orientação de Machado e co-orientação de

Joaquim Dolz, da Universidade de Genebra. O estudo foi dedicado ao exame do agir do docente de Língua Portuguesa, levando em conta a perspectiva dos professores, mediados pela pesquisadora. Vale ressaltar que, assim como Buzzo (2008), a pesquisadora realizou a sua investigação em contexto de formação continuada, e embora ela tenha feito todas as fases da autoconfrontação (simples, cruzada e constituição de um coletivo laboral), a restituição final ao grupo de trabalhadores foi delineada, mas o processo completo seria concluído após a defesa da tese. Assim, o texto da pesquisa de Messias (2013) não traz os resultados alcançados na restituição ao coletivo. Neste estudo, também não houve demanda dos profissionais, mas sim uma proposta de formação docente e estudo do trabalho pela pesquisadora.

### **Características dos usos da autoconfrontação pelo ALTER e suas contribuições para a Linguística Aplicada ao estudo do trabalho docente**

Antes das considerações sobre os usos da autoconfrontação pelo ALTER, vale relembrar que o exame das dissertações e teses do grupo, o qual expusemos anteriormente, foi realizado para nortear o debate das seguintes questões: a) quais são as semelhanças e diferenças na aplicação da autoconfrontação em estudos produzidos no ALTER comparativamente às orientações de utilização desse dispositivo feitas pelos pesquisadores da Clínica da Atividade? b) Os estudiosos do grupo em tela desencadearam o seu trabalho partindo da demanda de profissionais pela coanálise e transformação das suas atividades ocupacionais ou os pesquisadores é que solicitaram a contribuição de trabalhadores nos processos de recolha de dados para as suas pesquisas? c) Por fim, caso não tenha havido demanda de trabalhadores, esse fato produziu alterações significativas no conjunto das fases de aplicação da autoconfrontação, na coanálise do trabalho e na recolha de dados das pesquisas?

No tocante, estritamente, às fases e aos movimentos de aplicação da autoconfrontação, observou-se que, nos estudos do ALTER, foi seguido, de modo instrumental, o passo-a-passo sugerido por Clot (2006; 2010), Vieira e Fanta (2003), com ênfase na recolha de dados para as pesquisas do grupo. Algumas distinções verificadas no emprego da autoconfrontação pelo ALTER, comparativamente às indicações dos estudiosos da Clínica da Atividade, foram: 1. significativa redução no tempo de duração da aplicação do dispositivo. Enquanto Clot e Fernández (2007) sugerem que cada uma das fases da autoconfrontação tenha duração

aproximada de seis meses, com a realização de numerosas sessões de coanálise pelo pesquisador e os trabalhadores, nas pesquisas do ALTER, a aplicação do dispositivo foi aligeirada e teve duração de uma ou duas sessões por fase da autoconfrontação; 2. no grupo em tela, não foi registrada pesquisa que tenha partido da demanda dos trabalhadores pela coanálise ou mediação da transformação do trabalho; 3. os pesquisadores do ALTER fragmentaram a autoconfrontação que foi aplicada, de acordo com os objetivos de cada pesquisa, até a fase simples ou cruzada, não tendo sido registrado estudo que avançou até a conclusão da restituição ao coletivo de trabalhadores, contemplando ações com todos os profissionais de uma instituição que exerciam a mesma função.

É possível presumir que as diferenças aludidas na aplicação do dispositivo ocorreram porque, na Clínica da Atividade, a autoconfrontação é, inicialmente, um dispositivo clínico de coanálise da atividade laboral em que trabalhadores e pesquisador produzem saberes sobre um ofício com vistas à modificação das condições funcionais. E, somente em segundo plano, busca-se a obtenção de dados de pesquisa. A transformação e (re)criação da atividade, que surge do processo de coanálise, é que irá compor o material a ser examinado por um pesquisador. Por sua vez, os membros do ALTER se apropriaram da autoconfrontação promovendo um deslocamento de sua finalidade clínica e coanalítica para torná-la um instrumento destinado à recolha de dados de pesquisa, submetido aos objetivos e prazos dos estudos dos pesquisadores. Por este ângulo, pode-se apontar que o grupo reduziu e secundarizou o caráter clínico da autoconfrontação e realçou a sua capacidade de fazer emergir discursos e textos produzidos pelos profissionais durante e após o trabalho, que foram tomados como unidades de análise das teses e dissertações. No caso das pesquisas concluídas entre 2009 e 2013, os membros do ALTER acrescentaram ao uso do dispositivo a função organizativa de ações de formação de docentes, a partir das quais afluíam os discursos que constituíram os dados das pesquisas do grupo.

Além dos aspectos acima, há hipóteses que precisam ser consideradas e que podem justificar o uso da autoconfrontação, pelos pesquisadores do ALTER, de forma fragmentada, aligeirada e realizada sem a demanda de trabalhadores pela execução de intervenções em suas atividades. Algumas delas que nos parecem mais pertinentes são:

- Devido a esse dispositivo ter sido aplicado em caráter exploratório pelo ALTER, que assumiu as dificuldades da sua transposição, simultaneamente, dos cenários ocupacional, sociopolítico, cultural e econômico do país em que foi criado, a França, para o cotidiano dos pesquisadores e trabalhadores brasileiros, e da área em que foi configurado e desenvolvido o

dispositivo, a Psicologia, para outra, a Linguística Aplicada. O grupo também teve que lidar com o fato de os pesquisadores no Brasil raramente serem demandados para intervir nos processos laborais.

- Ainda, em função de o grupo ALTER, no período aqui examinado, ter realizado trabalhos marcadamente acadêmicos, de modo que seus objetivos de pesquisas foram atendidos com o uso de apenas algumas etapas da autoconfrontação. Nota-se que o fato de não existir demanda de trabalhadores pela coanálise e transformação da atividade laboral torna a fase de restituição ao coletivo de difícil realização.

- A terceira hipótese é a dificuldade em encontrar grupos de trabalho e instituições públicas ou privadas interessadas em participar da autoconfrontação em todas as suas etapas, visto que isto exige grande disponibilidade institucional e por parte dos profissionais participantes.

- A quarta hipótese se relaciona ao tempo destinado ao desenvolvimento das dissertações e teses no Brasil, que vão de dois a três anos no mestrado e quatro anos no doutorado. Isso faz com que o pesquisador não possa aguardar o surgimento de um grupo de trabalhadores que demande coanálise do seu cotidiano laboral. É preciso desenvolver a pesquisa e cumprir os prazos determinados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior (CAPES), que tende a enfatizar, no processo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação do país, o atendimento ao período estabelecido para a conclusão das investigações, em detrimento do respeito às particularidades de cada pesquisa e dos possíveis benefícios gerados aos participantes dos estudos. Assim, parece razoável considerar que os pesquisadores do ALTER tenderam a priorizar a realização de seus estudos, em sintonia com as normas da CAPES, em prejuízo da apropriação dos achados pelos trabalhadores e da metamorfose da atividade laboral.

É adequado reconhecer que o modelo de avaliação das pesquisas e dos Programas de Pós-Graduação pela CAPES tem sido alvo de controvérsia. A visão que explicitamos é partilhada por numerosos pesquisadores, conforme demonstrou Horta (2006) em estudo que teve como fonte primária de dados as críticas encaminhadas à CAPES por coordenadores de Programas de Pós-Graduação. Segundo Horta, a crítica mais recorrente feita a esta agência diz respeito ao caráter homogeneizador das suas regras, que desconsideram as diferenças entre as áreas da ciência nos processos de elaboração, desenvolvimento e finalização das dissertações e teses, particularmente no que diz respeito ao intervalo de tempo entre o início e a conclusão das pesquisas, o qual é percebido como excessivamente reduzido por estudiosos inúmeras



áreas. No caso das aplicações da autoconfrontação pelo ALTER, a hipótese levantada é que esse caráter homogeneizador da avaliação da Pós-Graduação brasileira, muito provavelmente, fez com que os pesquisadores do grupo optassem pelo cumprimento dos prazos indicados pela CAPES para a realização das teses e dissertações, o que condicionou o açodamento do processo de aplicação da autoconfrontação, que pode ter tido como desdobramento a redução da relevância social das pesquisas, na medida em que não houve registro de transformação da realidade ocupacional conduzida pelos profissionais que foram voluntários dos estudos do ALTER.

Por outro lado, há pesquisadores que consideram o paradigma da CAPES apropriado para estimular a produção científica e a formação de pessoal por meio da Pós-Graduação brasileira. É o caso de Paiva (2012), que atribui à CAPES e ao seu modelo de gestão o fato de a Pós-Graduação no país, supostamente, ter se consolidado como sistema de elevado nível na capacitação de pesquisadores e produção de saberes. As estratégias quantitativas de avaliação dos Programas de Pós-Graduação, baseados na produção de docentes e pós-graduandos são defendidas por Paiva (2012, p. 15), sob o lema "publique ou pereça". Nessa perspectiva, a secundarização dos resultados sociais das pesquisas concluídas pelos estudiosos do ALTER não seria percebida como uma fragilidade. Ao contrário, a opção por adaptar os usos da autoconfrontação à realidade acadêmica brasileira representaria um avanço na utilização científica do dispositivo.

Apesar das limitações expostas, cumpre reconhecer que os estudos com uso da autoconfrontação do ALTER trouxeram contribuições ao campo científico brasileiro, em particular, no que diz respeito à integração interdisciplinar em um corpus analítico de perspectivas ligadas à Psicologia e à Linguística Aplicada. Em síntese, os estudos com aplicação da autoconfrontação produzidos no grupo até 2013, sob a liderança de Machado, deixaram importante legado tanto para a Linguística quanto para as Ciências do Trabalho, que consistiu na articulação original de diferentes áreas do saber e referenciais teórico-metodológicos para a investigação do trabalho. Isto porque foi no processo de realização das pesquisas com a aplicação da autoconfrontação que o ALTER desenredou a questão do uso de aportes da Clínica da Atividade para compor a sua visão de trabalho, combinando essa abordagem da Psicologia Social do Trabalho com os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, que foram aproximados pelos estudiosos do grupo, com vistas à elaboração, no âmbito da Linguística Aplicada, de uma proposta inovadora de recolha e análise de textos produzidos em situações de trabalho, com ênfase para a atividade linguageira dos professores.

## **Considerações finais**

À guisa de conclusão é necessário lembrar que este artigo partiu da hipótese de que o ALTER, único grupo organizado de pesquisadores em torno dos estudos do trabalho docente com uso da autoconfrontação, pôde produzir e compartilhar saberes acadêmicos que, hipoteticamente, permitiram aprofundar as estratégias de aplicação do dispositivo, bem como aperfeiçoá-lo e contextualizá-lo para a realidade brasileira de pesquisas acadêmicas e intervenção em processos laborais.

A experiência do ALTER, de fato, se revelou como esforço de adaptação da autoconfrontação ao contexto brasileiro, mas exclusivamente no tocante aos estudos acadêmicos, sintonizando o dispositivo com os prazos e exigências feitas às pesquisas em Programas de Pós-Graduação do país. Em relação aos saberes produzidos sobre o trabalho docente nas investigações do grupo com uso da autoconfrontação, pode-se afirmar que o ALTER contribuiu para a ampliação da compreensão da complexidade do trabalho docente, estimulando o estudo e debate sobre os aspectos constitutivos da atividade profissional dos professores, tais como: o coletivo de docentes; o próprio professor (trabalho dirigido para si mesmo), outrem (alunos, pais, colegas, direção, etc.), artefatos e instrumentos (como estratégias de ensino, uso de artefatos tecnológicos, documentos prescritivos), o contexto sócio-histórico particular, o sistema educacional e o sistema de ensino.

Por fim, as referências sobre a aplicação acadêmica da autoconfrontação e também a aproximação e articulação entre a Clínica da Atividade e o ISD, lideradas pelo ALTER, têm influenciado o desenvolvimento de estudos sobre o trabalho docente por outros grupos de pesquisas, reconhecidos pelo CNPq, e dispersos por universidades do país, tais como: grupo Linguagem e Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL); grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA), da Universidade Federal do Ceará (UFC); grupo Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações: aprendizagem, gêneros textuais e ensino, sediado na Universidade de São Paulo (USP) e Universidade São Francisco (USF); grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: gênero textual, da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Núcleo de Estudos Avançados em Linguagem, Interação e Tecnologias, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber, 2005.

BORGHI, C. I. B. *A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer*. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000113258>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

BUZZO, M. G. *Os professores diante de um novo trabalho com leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?*. 2008. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp063968.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

CAMPOS, V.; BORGES, M. F.; ARAÚJO, J. Programa de acompanhamento e avaliação da capes: qualidade acadêmica ou controle do estado. *Revista Educação e Políticas em Debate*. Uberlândia, v. 3, n.1, p. 193-210, jul. 2014.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

\_\_\_\_\_. O ofício como operador da saúde. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. São Paulo, v. 16, n. especial 1, p.1-11, jul. 2013.

\_\_\_\_\_; FERNÁNDEZ, G. Instrumentos de investigación: entrevistas en auto-confrontación. *Laboreal*, Porto, v. 3, n. 1, p. 15-19, jul. 2007.

DREY, R. F. *Eu nunca me vi, assim, de fora: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação*. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <[biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/RafaelaDreyLinguistica.pdf](http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/RafaelaDreyLinguistica.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2015.

FAÏTA, D. La conduite du TGV: exercices de styles. *Champs visuels*, Marseille, v. 2, n. 6, p. 75-86, jun. 1997.

FARIAS, A. L. G. *Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo*. 2011. 263 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/AlineLeontinaGon%C3%A7alvesFarias>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

FERNANDEZ, C. M. *Manual do Professor de Coleção de Livros Didáticos de Língua Inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?*. 2009. 213 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp110575.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

FOGAÇA, F. C. *Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública*. 2010. 226 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000159806>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

HORTA, J. S. B. *Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas. Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, jun. 2006.

LOUSADA, E. G. *Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

\_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho*. In: SERRANI, S. *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo: Horizonte, 2010. p. 148-156.

\_\_\_\_\_. *As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional*. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 35-46, jun. 2013.

MESSIAS, C. *O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração pelos professores*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ODDONE, I. *Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde*. São Paulo: Hucitec, 1981.

PAIVA, V. L. M. O. *Políticas de credenciamento e reconhecimentos de professores em Programas de Pós-Graduação em Linguística e em Linguística Aplicada: publish or perish*. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; HILSDORF, C. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 263-284.

PEREZ, D.; MESSIAS, C. *A autoconfrontação e seus usos no campo da linguística aplicada ao estudo do trabalho do professor*. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 2, n. 2, p. 92-112, jun. 2013a.

\_\_\_\_\_. 2013b. O dispositivo metodológico e interventivo autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p.81-100, dez. 2013b.

RODRIGUES, D. I. *A Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia: entre diferenças e semelhanças*. 2010. 165 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=12089](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12089)>. Acesso em: 06 jun. 2015.

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas tipo "estado da arte" em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, dez. 2006.

STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2012. 458 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000178953> >. Acesso em: 06 jun. 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, Cuiabá, v. 7, n.1, p. 27-65, 2003.

VYGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1927/1996.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1926/2004.

Artigo recebido em: 22/06/2015

Artigo aceito em: 20/12/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO X PIBID: DUAS FACES DA MESMA MOEDA?

Doris Cristina Vicente da Silva Matos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo verificar as principais contribuições da disciplina de Estágio Supervisionado de Espanhol e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação dos graduandos do Curso de Letras/ Espanhol e Letras-Português/ Espanhol da Universidade Federal de Sergipe. Tanto os estágios quanto o PIBID promovem a inserção dos estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas do estado de Sergipe e, embora tenham pontos em comum, divergem em alguns aspectos. A abordagem metodológica seguida é qualitativo-interpretativa e, como resultados, verificou-se que o PIBID e o Estágio, mesmo que aparentemente semelhantes, pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes. Ambos são muito importantes na formação inicial dos professores, como oportunidade de vivenciar a realidade do ensino na prática.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Espanhol. Práticas docentes.

**Abstract:** This work has as an objective to verify the mainly contributions from the spanish supervised training discipline and from the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) on the formation of the Spanish letters and Portuguese/Spanish letters university students from the Sergipe Federal University. The trainings and the PIBID promotes the graduate students insertion on the context of the Sergipe public schools and, besides they have points in common, diverge in some aspects. The methodological approach followed is qualitative - interpretative and, as a results, it was found that the PIBID and the training, even if aparently similar, they belong to different power fields, structure, functioning and objective conditions. Both are very important on the initial formation of the teachers, as an oportunity to experience a reality of the practical teaching.

**Keywords:** Teachers education. Spanish. Teachers practices.

### Considerações iniciais

Durante o curso de licenciatura em Letras com habilitação em língua espanhola na Universidade Federal de Sergipe (UFS), os graduandos realizam a prática pedagógica nas

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju, Sergipe, Brasil, profadoris\_ufs@yahoo.com.br

disciplinas de Estágio Supervisionado, obrigatórias<sup>2</sup> no Currículo. Entretanto, existem outras possibilidades de inserção no contexto escolar ainda no início, através de diversos projetos desenvolvidos na Universidade. Uma dessas possibilidades é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>3</sup>, que visa incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.

Um dos momentos que o graduando tem para entrar em contato com a realidade da sala de aula, através da articulação entre teoria e prática, é nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Nesse momento, lhe é oferecida a oportunidade de desenvolver atividades relativas à sua futura profissão, considerando-se a realidade social de seu campo de trabalho. Além disso, permite-se o diálogo entre as disciplinas cursadas durante a graduação, ensejando as mudanças que se fizerem necessárias na formação desses futuros profissionais, em consonância com a realidade encontrada nos campos de estágio.

Em contrapartida, o PIBID do subprojeto de espanhol da UFS é mais uma possibilidade de inserção no ambiente escolar. Possuímos, atualmente, 120 (cento e vinte) alunos bolsistas de espanhol, que estão distribuídos por 12 (doze) escolas estaduais de Sergipe, desenvolvendo projetos diversos, com a oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes em caráter inovador, muitas vezes antes mesmo de cursarem as disciplinas de Estágio Supervisionado.

Partindo dessa realidade na formação dos professores, o objetivo deste trabalho é verificar as principais contribuições da disciplina de Estágio Supervisionado de Espanhol e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação dos graduandos do Curso de Letras/ Espanhol e Letras- Português/ Espanhol da Universidade Federal de Sergipe. O *corpus* de investigação se constitui da análise qualitativo-interpretativa de um questionário respondido por 23 (vinte e três) graduandos que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado de Espanhol (II e V) e também participaram do projeto PIBID/ Espanhol durante os anos de 2014-2015. Os resultados apontam que, mesmo aparentemente semelhantes, pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes. Ambos são muito importantes na formação inicial dos professores, como oportunidade de vivenciar a realidade do ensino na prática.

### **Formação de professores**

---

<sup>2</sup> O Estágio Curricular obrigatório e não-obrigatório, previsto pela Lei 11.788/2008 é regido na Universidade Federal de Sergipe pela Resolução N° 74/2012/CONEPE.

<sup>3</sup> Mais informações sobre o Programa em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

Celani (2009, p. 11) aponta que os responsáveis pela formação docente precisam conscientizar-se de que o professor “deve ser educado para lidar com as tensões éticas e os desafios que encontrará ao longo da profissão”. Para a autora, isso pode ser feito através de “um processo colaborativo de ressignificações de práticas pedagógicas e de identidades profissionais”. Realizar transformações nas condições sociais, culturais, éticas e políticas nas práticas dos profissionais que lidam com a linguagem é uma maneira de redefinir o futuro dos alunos que estão nos bancos das escolas e dos próprios professores, como profissionais mais engajados.

Infelizmente, ainda vemos nos cursos de Letras e dentro das salas de aulas no ensino básico, professores que não estão preocupados com as questões sociais e políticas imbricadas no ato de se ensinar uma língua estrangeira. Giroux (1997), por sua vez, coloca que para mudar essa realidade, é preciso que os professores atuem como intelectuais transformadores, entendendo seu trabalho como uma tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. Muitas vezes, os profissionais que atuam no ensino básico em escolas públicas não possuem um papel protagonista nas tomadas de decisão relacionadas às políticas públicas de reforma educacional. Mas como isso pode ser possível se serão eles que estarão dentro da sala de aula, colocando em prática e preparando os alunos para serem cidadãos críticos e ativos?

Na verdade, essa pergunta é uma tentativa de reflexão sobre o lugar que devemos ocupar no cenário da educação, os professores universitários e os professores que atuam no ensino básico. Para Giroux (1997), “a mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional”. Na contramão desse pensamento, devemos ocupar nosso lugar e nos engajarmos no debate político, como forma de tentar promover mudanças que sejam atinentes à realidade escolar. O papel dos professores como intelectuais transformadores não é o de executar procedimentos metodológicos criados por outras pessoas alheias ao contexto no qual os docentes estão inseridos, e sim o de “desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças” (GIROUX, 1997, p. 163).

O compromisso com a transformação social, como vimos, passa pelo caráter político da educação (FREIRE, 1993; GIROUX, 1997; LEFFA, 2005, 2008; PARAQUETT, 2010; PENNYCOOK, 1998, 2000; RAJAGOPALAN, 2003; SIQUEIRA, 2008, 2010) e não pode se esgotar somente no caráter metodológico. Sobre esse pensamento, Leffa (2005) ressalta que o



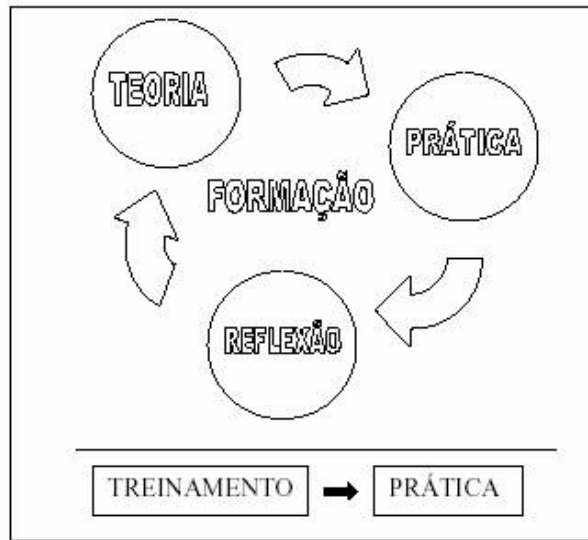
ensino de língua estrangeira pode ser visto como um problema metodológico ou um problema político e o principal critério de distinção entre os dois é o local em que ocorre a nossa preocupação:

Podemos dizer, grosso modo, que quando olhamos apenas para dentro da sala de aula, temos um problema metodológico; quando olhamos para além da sala de aula, temos um problema político. Basicamente, a ênfase no problema político preocupa-se com as repercussões lá fora daquilo que é feito dentro da sala de aula e vice-versa. Não isola a sala de aula do resto do mundo; mas faz a ponte entre um e outro (LEFFA, 2005, p. 203).

Apesar dessa afirmação, não entendemos, por acreditar no carácter político da educação, que deva existir uma distinção entre problemas metodológicos e políticos. Destarte, a sala de aula não pode ser vista como um ambiente isolado da sociedade na qual está inserida, pois ela é um microcosmo, uma amostra de um todo maior. Os alunos, os professores e a comunidade escolar em geral passam horas do seu dia inseridos nesse ambiente e as situações vividas fora dele vão influir na maneira como se comportam e vice-versa. A esse respeito, Pennycook (2000) enfatiza que a sala de aula é um espaço sociopolítico que possui uma relação complexa com o mundo. Sob essa perspectiva, tudo que fazemos em sala de aula pode ser entendido social e politicamente, pois as relações que travamos fora dela são reproduzidas ao adentrá-la novamente.

Para que os professores de línguas estejam preparados para lidar com esta visão do sistema educativo, a palavra-chave é formação, pois serão as ações conduzidas, em nível inicial ou continuado, que definirão o perfil de cada um. É comum escutar a palavra ‘treinamento’ no lugar de ‘formação’, entretanto os dois vocábulos possuem significados bem distintos, já que treinamento remete à capacidade puramente técnica do ato de ensinar, estreitamente ligado à reprodução de métodos e técnicas de ensino, facilmente encontrados, por exemplo, em treinamentos para trabalhar em cursos de idiomas, locais onde o diploma de graduado não é condição imprescindível para a vaga. Formação é um vocábulo que abarca por diversos prismas o ato de ensinar, incluindo o viés político, onde a reflexão possui papel central.

Nesse contexto, o quadro abaixo ilustra a diferença entre formação e treinamento, postulado por LEFFA (2008, p. 356):



Quadro 1 - Diferença entre formação e treinamento (LEFFA, 2008)

Como é possível observar, treinamento é ligado à prática e pressupõe o seguimento de técnicas em um determinado contexto onde execução seria a palavra de ordem. Já a formação é mais ampla e pressupõe além da prática, a teoria e a reflexão em um movimento circular constante de ressignificação dos conhecimentos, pois “o treinamento tem um começo, um meio e um fim. A formação, não. Ela é contínua. Um professor, que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado.” (LEFFA, 2008, p. 357). Esta concepção aponta que o conhecimento teria uma validade que prescreve depois de algum tempo, o que reafirma a necessidade de formação constante dos professores.

### **Contexto e metodologia da pesquisa**

O presente trabalho insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, seguindo uma base interpretativista (MOITA LOPES, 1996, p. 22). Conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 15), a pesquisa qualitativa “nasceu da preocupação em entender o outro”, fato que coincide com um dos objetivos desta investigação, que procura verificar as principais contribuições da disciplina de Estágio Supervisionado de Espanhol e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação dos graduandos do Curso de Letras/ Espanhol e Letras- Português/ Espanhol da Universidade Federal de Sergipe. Essa abordagem ocupa-se

em descrever e interpretar os significados que os sujeitos sociais conferem aos elementos constituintes da linguagem, inseridos em um contexto acadêmico.

Este estudo também segue uma base interpretativista, possuindo características que podem impulsionar o desenvolvimento da Linguística Aplicada. Moita Lopes (1996) reconhece esse estímulo tanto por representar um foco de pesquisa diferente, revelador e de novas descobertas, quanto por poder ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais, estando seu foco no processo de uso da linguagem.

O *corpus* de investigação se constitui da análise qualitativo-interpretativa de um questionário respondido por 23 graduandos que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado de Espanhol (II e V) e também participaram do projeto PIBID/ Espanhol na Universidade Federal de Sergipe durante os anos de 2014-2015. Este é um recorte do total de 67 alunos matriculados nas disciplinas de estágio de regência e que corresponde a 36% destes alunos.

Nessa investigação foi elaborado e aplicado um questionário estruturado, composto de 3 (três) perguntas abertas. Vieira-Abrahão (2006, p. 222) afirma que:

[...] os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados ou em escala, as perguntas abertas requerem tratamento mais sofisticado na análise dos dados.

O objetivo do questionário foi verificar as contribuições das disciplinas de estágio e do Pibid na formação acadêmica dos graduandos, apontando qual dessas experiências proporciona maior inserção no contexto escolar, além de identificar pontos positivos e negativos das duas experiências. Assim, foi possível recolher dados, para que se pudesse promover uma interpretação mais rica e detalhada sobre o percurso trilhado pelos professores em formação inicial, e também, para dar voz aos participantes, de maneira que a análise dos dados fosse realizada a partir da visão dos participantes da pesquisa. Com este instrumento, foi possível ampliar e checar informações levantadas durante as aulas e no projeto.

### **Análise dos questionários**

Procedemos, nesta seção, à análise dos questionários respondidos por 23 graduandos que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado de Espanhol (II e V) e também participaram do projeto PIBID/ Espanhol na Universidade Federal de Sergipe durante os anos

de 2014-2015. Algumas respostas foram selecionadas para análise. O questionário foi composto pelas seguintes perguntas:

*1- Você acredita que o Projeto Pibid é um diferencial em sua formação acadêmica? Explique.*

*2- Comparando a experiência obtida com as disciplinas de Estágio Supervisionado e a experiência obtida no Projeto Pibid, qual delas, em sua opinião, proporciona uma maior inserção no contexto escolar? Explique.*

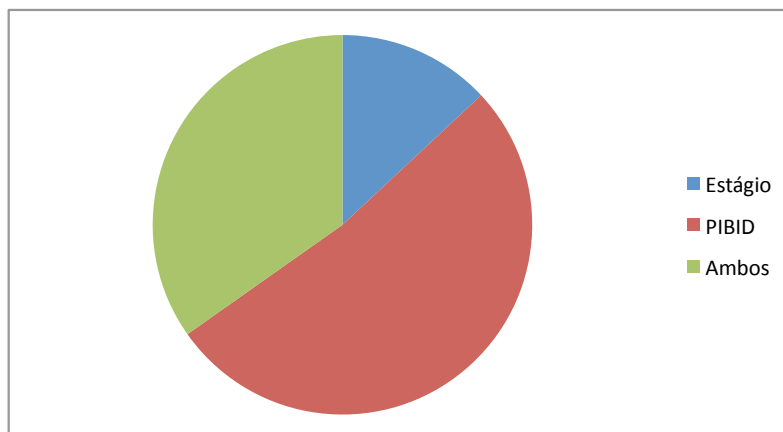
*3- Aponte aspectos positivos e negativos das duas experiências.*

Na primeira pergunta (1- Você acredita que o Projeto Pibid é um diferencial em sua formação acadêmica? Explique.), obtivemos um total de 100% de respostas positivas, indicando sim. Podemos perceber os benefícios da participação no projeto na formação inicial dos graduandos, como sendo uma oportunidade de praticar os conhecimentos práticos antes de cursar as disciplinas de estágio. Abaixo, selecionamos algumas respostas:

*(...) tive a oportunidade de entrar no PIBID no 4 período, hoje estou no último, e vejo como um complemento da minha formação, pois ao mesmo tempo que via a **teoria**, tinha contato com a **prática** desta antes mesmo de iniciar os **estágios**, os quais me senti mais preparado para atuar, pois já tinha a experiência da docência através do PIBID.*

*(...) o projeto permite que o pibidiano vivencie uma pré-prática, que a observe, analise e tente melhorar a realidade da qual a instituição escolar faz parte. Além disso, aperfeiçoa também profissionalmente o licenciando, uma vez que podemos unir a **teoria** e a **prática**, de modo que quando chegamos ao **estágio**, nos sentimos mais preparados para tanto.*

Na segunda pergunta (2- Comparando a experiência obtida com as disciplinas de Estágio Supervisionado e a experiência obtida no Projeto Pibid, qual delas, em sua opinião, proporciona uma maior inserção no contexto escolar? Explique.), obtivemos as seguintes respostas (Estágio: 3; PIBID: 12; Ambos: 8):



Quadro 2 - Porcentagem estágio e Pibid

Percebemos muita diferença na visão dos alunos, pois os que responderam indicando que o estágio proporciona maior inserção no ambiente escolar justificaram com a premissa de que os alunos assumem papel protagonista, já que o professor regente possui o papel de observador e os estagiários assumem uma ou mais turmas efetivamente, estando responsáveis por elas durante um período maior de regência:

*O **Estágio** porque o PIBID foca a formação do discente com textos teóricos, além da prática nas escolas. O estágio é mais direto, foca muito a **prática**. O aluno trabalha como um **verdadeiro professor**.*

*A do **Estágio Supervisionado**. Porque no estágio passamos mais tempo na escola **exercendo de fato o papel de professor**, contribuindo com conteúdos linguísticos. Já no PIBID, estamos na escola aplicando oficinas, estamos ali como alunos, só que de uma outra instituição, ou seja, alunos que sabem mais um pouco que eles e estão ali para contribuir com algo na vida deles.*

Já os que indicaram que o PIBID proporciona maior inserção no contexto escolar, que foi a maioria dos entrevistados, apontaram que no projeto é possível passar mais tempo na escola acompanhando os alunos e podendo, assim, desenvolver um trabalho mais focado nas necessidades dos educandos, além de terem um contato maior com todo o contexto escolar:

*Acredito que a experiência obtida no Projeto **PIBID**, pois há um contato maior com o ambiente escolar no sentido em que o **período de inserção na escola é mais extenso**, além de estar várias semanas seguidas na mesma turma, enquanto no estágio supervisionado, estamos na escola somente até completar a carga horária exigida pela disciplina.*

*O **PIBID**, pois é **quase um ano em contato direto com os alunos**, o acompanhamento é bem maior que o estágio. Com o PIBID nós conseguimos desenvolver não só as aulas em sala de aula como também oficinas e projetos escolares, tendo assim uma aproximação muito grande com o meio escolar.*

Percebemos também que um bom número de entrevistados apontou para a importância das duas experiências igualmente, entendendo que tanto o Estágio quanto o Pibid tem o objetivo de preparar e oportunizar experiências docentes nas escolas de ensino básico, sem necessariamente uma ter mais relevância que a outra:

*São situações diferentes com objetivos diferentes. O PIBID proporciona tal inserção mas há fases durante esse processo: observar, ler textos teóricos, unir teoria e prática, analisar resultados, entre outras coisas. Já no estágio não há tempo para tais fases, tudo acontece em um tempo menor e o licenciando sente na pele o que lhe aguarda futuramente na profissão.*

*As duas experiências proporcionam essa inserção, porém de maneiras distintas, enquanto o PIBID nos dá uma maior “liberdade”, permitindo que seja trabalhado de diferentes formas, os estágios nos direcionam a que trabalhar. Acredito que ambas formas resultem em conhecimento, mas a liberdade do PIBID é mais prazerosa.*

Na terceira pergunta (3- Aponte aspectos positivos e negativos das duas experiências.), as respostas foram bem variadas, como podemos verificar no quadro abaixo:

<b>Positivos Estágio</b>	<b>Negativos Estágio</b>
<i>Vemos a realidade do que é ser professor; Oportunidade de ensinar; Discussão de textos teóricos relacionados com a preparação das aulas; Oportunidade de colocar em prática tudo que aprendemos na academia; Divisor de águas para a decisão em ser professor.</i>	<i>Pouca liberdade; Faltas do professor; Carga horária reduzida; Imprevistos diversos que impedem que as aulas sejam ministradas; Gestão escolar; Pouco desenvolvimento do idioma por determinados professores; Falta de receptividade por parte de algumas escolas e/ou professores; Greves; Distância entre a teoria e prática; Muitos alunos por sala; Falta de recursos tecnológicos; indisciplina dos alunos; Falta de interesse na língua; Estágios em escolas diferentes.</i>

<b>Positivos PIBID</b>	<b>Negativos PIBID</b>
<i>Liberdade para propor atividades; Autonomia; Bolsa; Produção de artigos e apresentações em eventos científicos; Oficinas; Reuniões frequentes; Leitura teórica; Compromisso e dedicação entre as partes envolvidas; Maior contato com os alunos da escola; Perda da timidez; Desenvolvimento de atividades diversas além do livro didático; Elaboração de materiais didáticos.</i>	<i>Falta de recursos tecnológicos para ministrar as aulas; Carga horária grande e choque com disciplinas da universidade; Necessidade de maior tempo de observação do professor supervisor antes da aplicação das oficinas; Muitos alunos por sala; Valor da bolsa; Poucos alunos tem acesso à bolsa; Deficiência na língua estrangeira.</i>

Esse resultado dos aspectos positivos e negativos de cada experiência nos mostra que nenhuma das duas atividades possui somente aspectos positivos ou negativos, mas que, como qualquer atividade, está sujeita à crítica dos participantes. Apontamos que a motivação é

muito importante para o desenvolvimento dos alunos em ambas as atividades já que eles estão inseridos, seja por pouco tempo seja por um tempo maior na realidade do cotidiano escolar, o que vai ser importante na construção identitária dos futuros professores e na decisão de seguir a carreira docente. Abaixo transcrevemos algumas respostas:

*Para mim não há aspectos negativos nas duas experiências, mas sim dificuldades que podem e devem ser superadas. Tudo é bagagem que será levada para a prática docente futuramente.*

*Acredito que as dificuldades encontradas no decorrer das experiências, como indisciplina dos alunos, ausência de professores, falta de recursos, servem como pontos positivos para o amadurecimento do futuro profissional e no discernimento de sua profissão.*

*Tanto o Estágio quanto o PIBID são muito importantes para a formação dos futuros professores, pois é quando há a oportunidade de vivenciar a realidade do ensino na prática.*

Ressaltamos a dimensão formativa que tanto o estágio quanto o PIBID alcançam na vida dos graduandos, sendo essas duas experiências muito importantes para o amadurecimento como profissionais da educação. Alguns entrevistados apontaram essas experiências como oportunidades de saber se desejam seguir a carreira docente, o que é um fator relevante se levamos em conta que é um curso que possui, em sua maioria, alunos muito jovens, com a faixa etária entre 18 a 24 anos. Dessa maneira, com o Pibid, a identidade profissional pode ser construída desde o início da graduação e, não somente, após a metade do curso, como é o caso dos estágios. Terminamos esta análise com o depoimento de uma entrevistada:

*PIBID e Estágio são semelhantes pois tem o mesmo ponto de partida: a escola pública, seus alunos e sua realidade. Horários, evasão, imprevistos, baixo rendimento, dentre outros, são pontos gerais presentes nas duas situações. A elaboração de materiais, apoio docente, feedbacks, embasamento teórico, também estão presentes em ambas as práticas. Esse ano que passou e esse semestre que terminou me ajudaram a entender quão deficiente é o ensino de espanhol. Quão desinteressados estão os alunos e quão adormecidos estão as práticas docentes. Percebi ao longo das experiências que um pouco de esforço muda tudo. Se não é possível atender sempre as necessidades dos alunos e do ensino, que pelo menos a diferença exista, mesmo que venha e vá ... venha e vá ... Mas, o que não pode acontecer é entregar-se à realidade e esquecer que os alunos tem muita bagagem e os professores precisam reciclar seus conhecimentos.*

Assim, percebemos por esse relato, que o desejo de seguir a carreira docente não foi afetado, apesar das dificuldades e dos problemas detectados nas duas experiências. A escola pública, que é o ponto de partida tanto estágio quanto do PIBID, possui, algumas vezes, uma

realidade que parece distante das teorias estudadas nos bancos das universidades, porém é necessário estabelecer estratégias e planos para ser possível realizar um trabalho com qualidade dentro das escolas, unindo teoria à prática.

### **Considerações finais**

Diante dos resultados apontados na pesquisa, tanto os estágios quanto o Pibid promovem a inserção dos estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas e, embora tenham pontos em comum, divergem em alguns aspectos. Entre indagações e reflexões, dúvidas e conquistas, quando paramos para analisar as duas experiências, verificamos que o Pibid e o Estágio, mesmo que aparentemente semelhantes, pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes. Ambos são muito importantes na formação inicial dos professores, como oportunidade de vivenciar a realidade do ensino na prática.

Cabe aqui uma reflexão sobre as experiências docentes durante a formação inicial: da mesma forma que o Estágio, desenvolvido de forma precarizada, agride a qualidade da formação docente; o Pibid, permanecendo como privilégio de poucos, poderá concorrer para aprofundar a distância que separa os alunos em formação, futuros professores titulados pela mesma universidade pública de qualidade e para todos, por nós defendida historicamente.

Portanto, não podemos esmorecer diante do desafio que representa o trabalho de oferecer uma formação inicial de qualidade, de maneira que capacitemos os futuros professores para que estejam realmente preparados e capazes de enfrentar a realidade escolar e participar de forma efetiva na formação cidadã das nossas crianças, jovens e muitas vezes adultos que estão nos bancos escolares. Assim, consideramos que o Estágio e o Pibid contribuem de maneira singular na vida acadêmica dos graduandos, possibilitando que seja estabelecida uma ponte entre a teoria e a prática, além de aproximar a universidade das escolas de ensino básico.

### **Referências**

CELANI, Maria Antonieta Alba. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas. Dimensões e ações na pesquisa e na prática.** Campinas: Pontes, 2009. p. 9-12.



DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa – Teoria e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 2ª edição. Rio de Janeiro- RJ. Editora Paz e Terra, 1993.

GIROUX, Henry Armand. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 353-376.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino /aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PARAQUETT, Márcia. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros**. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). Coleção explorando o ensino. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 137-156.

PENNYCOOK, Alastair. **A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica**. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, J. K. ; EGGINGTON, W. G. (Eds.). **The sociopolitics of English language teaching**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000, p. 89-103.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Inglês como língua internacional**: Por uma pedagogia intercultural crítica. 2012. 359f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, 2008.

\_\_\_\_\_. Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 25-52.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

Artigo recebido em: 07/08/2015

Artigo aceito em: 28/11/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015

## O CONTATO LINGUÍSTICO ENTRE O VÊNETO E O PORTUGUÊS EM SÃO BENTO DE URÂNIA, ALFREDO CHAVES, ES: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA

Edenize Ponzo Peres<sup>1\*</sup>

Katiúscia Sartori Silva Cominotti<sup>2\*</sup>

Maria Cristina Dadalto<sup>3\*</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo analisar a sócio-história da língua vêneta numa pequena comunidade rural do estado do Espírito Santo – São Bento de Urânia, um dos distritos do município de Alfredo Chaves. Para tanto, foram entrevistadas 62 pessoas nascidas e residentes na comunidade, divididas em quatro faixas etárias, dois níveis de escolaridade e dos dois sexos. Dentre os fatores apontados por autores do Contato Linguístico como favorecedores ou desfavorecedores da preservação da língua minoritária, analisamos aqueles que não estão diretamente relacionados às atitudes ou à avaliação da comunidade. Os resultados obtidos revelam que somente esses fatores não conseguem explicar o rápido desaparecimento do vêneta que está ocorrendo na localidade estudada.

**Palavras-chave:** Contato linguístico. Fatores de manutenção de línguas minoritárias. Imigração italiana no Espírito Santo.

**Abstract:** This work has for objective to analyze the socio-history of Venetian language in a small rural community in the State of Espírito Santo – São Bento de Urânia, a district of the municipality of Alfredo Chaves. To this end, we interviewed 62 people born and living in the community, divided into four age groups, two levels of education and of both sexes. Among the factors cited by the authors of Linguistic Contact favoring or unfavoring the preservation of the minority language, we analyzed those that are not directly related to the attitudes or to the community's evaluation. The results obtained revealed that only these factors cannot explain the rapid disappearance of the Venetian language, occurring in the studied location.

**Keywords:** Linguistic Contact. Maintenance factors of minority languages. Italian immigration in the State of Espírito Santo.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006) e pós-doutorado em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2015). É Professor Adjunto na Graduação em Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>2</sup> Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015). É professora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

<sup>3</sup> Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2007). É Professor Adjunto na Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo.

## **Introdução**

No século XIX, o Espírito Santo recebeu imigrantes de diferentes nacionalidades, como alemães, poloneses, holandeses, suíços, italianos e árabes, o que, no final desse século, correspondeu a 25% de sua população. Do total de imigrantes, quase 80% era composta por italianos, provenientes, principalmente, das regiões do Vêneto, Lombardia e Trentino Alto Adige<sup>4</sup>.

Aos imigrantes foram destinados lotes de terra, inicialmente, na região central, montanhosa e desabitada do estado. Após muitos dias de caminhada fazendo picadas na mata virgem, famílias inteiras viram seus sonhos serem transformados em dolorosa realidade: era preciso um árduo trabalho para conseguir o que vieram buscar no outro lado do Atlântico.

A situação de abandono e de isolamento em que esses imigrantes se encontravam favoreceu, por muitas décadas, a preservação de suas tradições ancestrais, incluindo-se a língua. Entretanto, com o crescente contato dos imigrantes e seus descendentes com o nativo, as línguas de imigração italianas foram gradativamente sendo substituídas pelo português. Por outro lado, o pomerano, cujos falantes vivenciaram o mesmo contexto histórico e social dos italianos, continua sendo falado em vários municípios do estado.

Dessa forma, este estudo objetiva analisar os fatores que levaram à substituição do vênето, a língua minoritária, pelo português, a língua majoritária e oficial. Para alcançarmos nossos objetivos, escolhemos a comunidade rural de São Bento de Urânia, um dos distritos do município de Alfredo Chaves, por ter-se mantido isolada por muitas décadas e, por isso, ainda conservar muitas características da língua e da cultura ancestral.

Este trabalho está dividido em quatro seções: na primeira, apontamos os principais fatos sobre a colonização do Espírito Santo, a fim de compreendermos a situação social e linguística encontrada pelos imigrantes; na segunda, apresentamos os procedimentos metodológicos realizados; na terceira, analisamos os fatores que podem levar à manutenção ou à substituição de uma língua minoritária; e, por fim, na quarta, tecemos nossas considerações finais.

### **Breve histórico dos contatos linguísticos no Espírito Santo**

---

<sup>4</sup> Fonte: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo – APEES. Acesso em 05 abr. 2015.

A Capitania do Espírito Santo teve por primeiro donatário Vasco Fernandes Coutinho, que aportou no que é hoje o município de Vila Velha, em 23 de maio de 1535. Segundo Saletto (2011), as informações sobre os povos que habitavam a capitania, no início da colonização, são raras e, em boa parte, contraditórias, mas é certo que aqui viviam tupiniquins, goitacazes, tupinambás e temiminós, sendo o tupi<sup>5</sup> a língua de comunicação entre eles e os jesuítas, na catequese.

Já nos primeiros anos do século XVII, no governo de Francisco Aguiar Coutinho (de 1605 a 1627), iniciou-se o tráfico negreiro (MOREIRA; PERRONE, 2007). Os escravos eram encaminhados às grandes fazendas, que se localizavam no litoral ou eram pouco adentradas no interior, próximas a rios navegáveis, para facilitar a escoação da produção. De acordo com Conde (2009), a capitania não estava ligada ao tráfico negreiro internacional, isto é, os escravos que habitavam as fazendas, no fim do século XVIII, estavam lá há várias gerações. Tratava-se de casais com muitos filhos e estes também tinham prole extensa, todos convivendo juntos. Essas características da escravidão levam-nos a pensar que o contato entre o português e as línguas africanas se deu no século XVII e não foi mantido, com a vinda de novos escravos. Assim, as línguas de imigração italianas não entraram diretamente em contato com as africanas, no estado.

Outro fator importante para a compreensão dos contatos linguísticos ocorridos no Espírito Santo foi a condição que lhe foi imposta de defesa natural contra invasores estrangeiros e ladrões do ouro das Minas Gerais (MOREIRA; PERRONE, 2007). Dessa forma, ficaram proibidas as estradas que adentrassem a província e, por conseguinte, levassem pessoas para colonizar o seu interior. Por outro lado, a descoberta dessas jazidas, no início do século XVIII, provocou uma corrida do ouro entre os que aqui viviam. Assim, o Espírito Santo, que já era pouco povoado, viu seu contingente populacional ainda mais diminuído. Como consequência desses fatos, temos que, no início do século XIX, 90% das terras capixabas eram cobertas pela Mata Atlântica, e os 10% restantes eram habitadas por pessoas que ocupavam o litoral (MOREIRA; PERRONE, 2007)

---

<sup>5</sup> Moreira e Perrone (2007) citam também os aimorés e afirmam que, na capitania, se falavam línguas de dois principais troncos: tupi e macro jê.

Segundo Moreira e Perrone (2007), o Espírito Santo permaneceu nessa situação até o ano de 1813, quando o então presidente da província, Francisco Rubim, com o intuito de estimular a ocupação da terra, trouxe dois grupos de açorianos para abrir uma estrada que ligaria Vitória a Ouro Preto. Entretanto, a imigração realmente se iniciou em 1847, com a vinda de 163 prussianos para a Colônia de Santa Izabel. Na década de 1850, foi estabelecida a Colônia de Santa Leopoldina, sendo-lhe destinados 140 suíços. E, por fim, em 1856, era fundada a Colônia de Rio Novo, que viria a ser colonizada, majoritariamente, pelos imigrantes italianos (OLIVEIRA, 2008). Estes, em número de quase 44.000 indivíduos, correspondiam a 25% da população capixaba, que, em 1900, era de 209.783 pessoas<sup>6</sup>. Mas, pelo fato de esse contingente populacional concentrar-se no litoral, a região centro-serrana foi composta basicamente pelos imigrantes e seus descendentes.

Os imigrantes aportavam geralmente em Vitória ou no porto de Benevente, atual município de Anchieta, ao sul do estado. Nagar (1895) informa que eles, ao chegarem, eram hospedados em uma espécie de albergue, com capacidade para, no máximo, setenta pessoas. Após alguns dias, eram distribuídos pelo interior do estado. Os imigrantes faziam uma longa travessia para chegarem a seu destino, caminhando por alagadiços e picadas nas densas matas virgens, subindo e descendo serras, guiados por tropeiros. Atravessavam rios caudalosos em canoas e muitos dormiam em troncos de árvores, forrados com algumas folhas.

Dentre as várias colônias formadas pelos imigrantes, a de Rio Novo era uma das maiores, dando origem à povoação de Alto Benevente, mais tarde denominada Vila de Alfredo Chaves. No último quartel do século XIX, as terras incultas de Alfredo Chaves eram o destino da maioria dos italianos que chegavam ao Espírito Santo<sup>7</sup>. Eles também desembarcaram no porto de Benevente e, depois de direcionados a outras regiões, desbravaram novamente a mata, conseguindo, por fim, seu pedaço de terra. A São Bento de Urânia eles chegaram, aproximadamente, no ano de 1888. Os imigrantes que aí se estabeleceram trabalharam arduamente para derrubar a mata, limpar o terreno e cultivar a terra.

---

<sup>6</sup> Fonte: IBGE: [www.censo2010.ibge.gov.br](http://www.censo2010.ibge.gov.br). Acesso em 30 mar. 2015.

<sup>7</sup> Depois de alguns anos, várias famílias de imigrantes se dispersaram pelas matas, em busca de novas terras, fundando o que se tornariam, mais tarde, diferentes municípios do estado.

Com o passar do tempo, a comunidade se desenvolveu, mas ainda hoje preserva muitas características que remetem ao local de origem, o Vêneto, na Itália: o modelo familiar patriarcal, a alimentação e as diversões depois do culto dominical, como os jogos de cartas, a bocha e a mora. Com relação à língua, no início da colonização do lugar, a comunicação se dava por meio das variedades vênetas. O português foi aprendido aos poucos, com os contatos comerciais e, muito mais tarde, na escola. Atualmente, as marcas da língua ancestral se fazem fortemente presentes na linguagem dos moradores da localidade.

### **Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos seguidos para a execução desta pesquisa são:

#### **A seleção da comunidade**

A comunidade estudada é o distrito de São Bento de Urânia, localizado a 40 km da Sede de Alfredo Chaves. Sua escolha se deu por se tratar de uma comunidade que se manteve isolada por muito tempo, haja vista a dificuldade para se chegar ao local: a principal das duas vias de acesso ao lugar – que o liga à BR 262 – tem 11 km de muitas curvas, numa estrada asfaltada somente em 2006. A outra, que liga o distrito à Sede do município, é de terra batida, sem qualquer infraestrutura, cortando uma densa mata. Além disso, o distrito é o ponto geográfico mais alto do município, com quase 1000m de altitude, o que contribuiu para que o lugar se mantivesse totalmente desabitado até a chegada dos primeiros imigrantes. Sua população é de aproximadamente 900 pessoas, quase todos agricultores.

Atualmente, os moradores contam com uma escola municipal de Ensino Fundamental, um posto de saúde - com visitas médicas duas vezes ao mês -, duas igrejas - uma católica e uma adventista -, uma mercearia e uma pastelaria. Há aproximadamente 40 anos, chegava o rádio e, no mês de dezembro de 2014, foi instalada a primeira torre de telefonia celular na localidade. Entretanto, no dia a dia desses sujeitos, os hábitos e costumes do mundo rural se impõem, mesclando a cultura brasileira com antigas práticas dos imigrantes.

## Os informantes

Para esta pesquisa, foram entrevistadas 62 pessoas - todas descendentes de imigrantes italianos originários do Vêneto -, de acordo com as seguintes características: faixa etária, sexo e nível de escolaridade. Pelo tipo de dados de que necessitávamos para este estudo, entrevistamos mais indivíduos das faixas etárias III e IV, conforme especificado no Quadro a seguir.

Faixa etária (em anos)	A - Até 4 anos de escolarização		B - 05 a 08 anos de escolarização		C - Acima de 08 anos de escolarização		Total
	F	M	F	M	F	M	
I - 08-14	2	2	2	2	-	-	08
II - 15-30	3	2	3	3	3	2	16
III - 31-50	2	4	3	4	3	3	19
IV - + 50	6	5	2	2	2	2	19
<b>Total geral: 62 informantes</b>							

QUADRO 1 – Informantes de São Bento de Urânia

## A coleta e o tratamento dos dados

As entrevistas foram realizadas durante os anos de 2013 e 2014 e versaram sobre a história da comunidade, as lembranças da vida na Itália e no Brasil, os hábitos e tradições da família e dos ascendentes, e os sentimentos dos informantes em relação a suas origens. Dessa forma, foi possível traçar a história dos contatos culturais e linguísticos que aí ocorreram.

As entrevistas foram feitas na residência dos informantes, na escola ou no pátio da igreja, local onde os moradores se encontram depois das celebrações de domingo. Ao final, todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que pudessemos ter liberdade no uso das informações.

## O referencial teórico



O contato entre línguas pode originar diferentes estudos. Neste, abordamos os fatores que podem levar à manutenção ou à substituição de uma língua minoritária, no intuito de traçarmos a sócio-história do vêneto em São Bento de Urânia. Para tanto, baseamo-nos, principalmente, em trabalhos de Weinreich (1970 [1953]), Fishman (1967, 1979, 1991, 2006), Giles et al (1977), Appel e Muysken (1996 [1987]), Fasold (1996 [1991]), Romaine (1995), Baker e Jones (1998), Coulmas (2005), Couto (2009) e Montrul (2013).

### **A análise dos dados**

É reconhecida a dificuldade de se manter viva uma língua de imigração. Weinreich (1970 [1953]) foi o primeiro a estabelecer a Lei da 3ª Geração, segundo a qual a primeira geração de imigrantes é monolíngue na língua minoritária; a segunda é bilíngue; e a terceira, quando muito, entende a língua minoritária, mas fala somente a majoritária. Couto (2009) complementa essa perspectiva, dizendo que a quarta geração, frequentemente, não tem nenhum conhecimento da língua dos antepassados.

Entretanto, essa tendência pode ser alterada, dependendo de diversos fatores relacionados às características do grupo de imigrantes e do país receptor, as quais podem servir de ímpeto para a manutenção ou à substituição de uma língua minoritária. Os fatores que desencadeiam esses processos são muitos e não há, basicamente, diferenças entre as causas que levam a uma ou a outra consequência; portanto, elas devem ser citadas uma única vez (APPEL; MUYSKEN, 1996). Por outro lado, não será possível, neste trabalho, abordar todos os fatores listados pelos autores do Contato Linguístico; assim, trataremos apenas daqueles considerados objetivos, ou seja, independentes de avaliação social. Entretanto, antes de passar para esses fatores, é preciso descrever os usos da língua de imigração na comunidade estudada.

### **Os domínios de uso da língua minoritária**

Em São Bento de Urânia, segundo os informantes, a língua de imigração ainda é falada pelos informantes das faixas etárias III e IV - acima de 30 anos -, com os parentes e amigos, em suas residências, na roça e na igreja, aos domingos, após a celebração. Isso é raro, entre as comunidades formadas por imigrantes italianos no Espírito Santo, e se deve, a nosso ver, ao isolamento a que os moradores foram submetidos por muitos anos. O quantitativo das respostas encontra-se na Tabela a seguir.

Tabela 1 – Uso declarado do vêneto em São Bento de Urânia

<b>O vêneto ainda é falado em São Bento de Urânia?</b>							
Sim		Não		Não souberam responder		Total de informantes	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	N	%
49	79	2	4	10	17	62	100

Vemos, na Tabela 1, que 79% dos informantes atestam que o vêneto ainda é falado na região, porém seu uso não se dá com os mais jovens. O número de informantes que não ouviram ou não souberam responder é de apenas 21%, e constatamos que esses correspondem ao grupo I, ou seja, a faixa etária de 08 a 14 anos. Também perguntamos aos informantes mais velhos se eles conseguiriam falar com outra pessoa em vêneto, e todos disseram que sim. Quando perguntamos onde o vêneto é falado, as respostas foram:

Tabela 2: Domínios de uso do vêneto

<b>Em que lugares o vêneto é falado?</b>		
Domínios	Número de citações	%
Quando se encontram, sem local específico	31	50
Lar	28	45
Igreja	5	8
Roça	2	3
Festas	1	1
Não souberam responder	13	20

Pela Tabela 2, observamos que a maioria dos informantes disse ouvir o vêneto quando as pessoas se encontram, sem lugar específico. Isso nos revela que, na comunidade, os domínios em si não são os determinantes para o uso do vêneto; as pessoas o falam quando há interlocutores e quando se sentem à vontade para fazê-lo. A seguir, apresentamos alguns depoimentos a respeito do uso da língua de imigração em São Bento de Urânia.

**Excerto 1**

- Ouço sim, na igreja, em casa, nos encontros. (Inf. 49, IV, M, C)<sup>8</sup>.
- Eu falava e meu marido também. [...] Na igreja muitos falam. [...] Na roça sai alguma coisa. (Inf. 51, IV, F, A).
- Os mais velhos [falam] quando se encontram porque os novatos não sabem nada não. (Inf. 56, IV, F, B).
- Troca<sup>9</sup> as conversas tudo em italiano<sup>10</sup>, nas festas. (Inf. 57, IV, F, A).
- Nos lugares quando se encontra. Meu pai gosta de contar as histórias em italiano. (Inf. 59, III, M, B).

No início da colonização de São Bento de Urânia, os imigrantes não tinham conhecimento do português. Aos poucos, porém, a língua majoritária assumiu gradativamente o espaço do vêneto na comunidade. O português, para a geração mais jovem, tornou-se a “língua social”, a língua de que precisam para se comunicar com pessoas de diferentes lugares, aquela que eles ouvem nos meios de comunicação, na escola ou quando se encontram com os amigos da mesma idade. Appel e Muysken (1996) declaram que, no processo de substituição linguística, cada vez mais falantes usam a língua majoritária em âmbitos em que antes era empregada a minoritária. Pelos depoimentos acima, vemos que essa situação se aplica à pequena comunidade que estudamos.

Passaremos, então, à discussão dos fatores que podem levar à manutenção ou à substituição de uma língua de imigração e sua aplicação a São Bento de Urânia.

**Fatores de manutenção/substituição de línguas de imigração****A localização da comunidade**

---

<sup>8</sup> As siglas utilizadas referem-se, respectivamente, à identificação do informante, sua faixa etária, sexo e nível de escolaridade, conforme o Quadro 1.

<sup>9</sup> A palavra *troca*, nesse relato, significa falar e responder, num diálogo.

<sup>10</sup> Os informantes de nossas entrevistas referem-se ao vêneto como italiano. Quando dizem “falar italiano”, na realidade, estão dizendo “falar vêneto”.

A localização geográfica da comunidade é um importante fator a ser analisado, quanto à manutenção ou à substituição da língua ancestral. Fasold (1996) revela que, provavelmente, a localização geográfica em si mesma não seja um fator de manutenção ou substituição linguística, mas sim o modo de comunicação e a ausência ou presença de uma contínua pressão social para se usar a língua majoritária. Assim, os descendentes de imigrantes da zona rural, pelo maior distanciamento dos centros urbanos e, conseqüentemente, pela menor pressão social que recebem, conservam por mais tempo sua cultura e também sua língua.

O distanciamento dos centros urbanos é garantido pelo fato de a comunidade de São Bento de Urânia não contar com transporte coletivo para a localidade, o que faz com que as pessoas se locomovam em motocicleta ou carro próprios. E, ainda, poucas são as pessoas que saem com frequência dali para outros locais, como explicado adiante.

Por sua vez, a escola e o posto de saúde de São Bento de Urânia contam com profissionais nascidos e residentes na comunidade. Os professores e o diretor fizeram seu curso de graduação em Cachoeiro de Itapemirim, viajando todas as noites no transporte escolar oferecido pela Prefeitura de Vargem Alta<sup>11</sup>.

Os depoimentos abaixo evidenciam o isolamento da comunidade.

**Excerto 2**

– O sogro falava que quando chegaram tinha muita capoeira, aí eles roçaram, plantaram. Vinham pelo rio, depois subiram a cavalo. Cada um se apossou de um pedaço de terra. Eles plantavam para se alimentar e criavam porco, boi, galinha para o consumo. (Inf. 23, IV, F, C).

– Aqui não tinha estrada. Se a pessoa passasse mal, levava no lençol. (Inf. 24, IV, F, C).

– Aqui não ouvi falar de índio. (Inf. 55, II, F, B).

- Ah... aqui encontrou pura mata, tinha nada e sabe o que eis fazia? O meu avô? Eles fazia um

<sup>11</sup> Devido à proximidade geográfica de São Bento de Urânia com alguns distritos do município de Vargem Alta, torna-se mais vantajoso viajar pelo transporte escolar oferecido por esse município, e não pelo de Alfredo Chaves.

paiolzinho alto assim por cima de folha, enfiava quatro pau e subia em cima. É de palmito alto assim de folha. Assim de folha... aí eles dormia, fazia fogo embaixo que tinha muitos bicho aqui [...] era tudo mata. (Informante 40, IV, M, A)

Pelo exposto, vemos que a localização de São Bento de Urânia e seu limitado contato com outras comunidades são fatores favorecedores da manutenção de seus costumes e da língua ancestral.

### **O número de falantes da língua minoritária e as redes sociais instauradas**

Vários estudos de Contato Linguístico apontam que, em se tratando de uma língua minoritária, quanto menor o número de falantes, maior risco ela correrá de ser substituída pela língua oficial do país (UNESCO, 2003, p. 09), ou seja, uma população pequena tenderá a substituir sua língua materna com mais rapidez (GILES et al., 1977). Entretanto, em se tratando de uma comunidade rural, distante de outras localidades em que se fala a língua majoritária, esses poucos integrantes deverão manter contatos estreitos entre si, intensificando as redes sociais aí estabelecidas e, portanto, a língua minoritária poderá ser mantida.

O conceito de redes sociais foi desenvolvido nos anos 1960 e 1970 por antropólogos sociais, sendo introduzido nos estudos sociolinguísticos, como categoria de pesquisa, a partir de Milroy (1987 [1980]), com a finalidade de explicar a relação entre os padrões da manutenção do vernáculo e os padrões de mudança linguística, no decorrer do tempo (MILROY, 1987).

De acordo com o tipo de relação entre os integrantes, as redes sociais podem ser *densas* ou *frouxas*: quanto maior o número de pessoas que se conhecem e interagem em um grupo, maior o contato entre eles e mais densa será a rede. Por outro lado, numa comunidade em que poucas pessoas se conhecem e/ou travam contato, a rede será considerada frouxa.

Ainda de acordo com Milroy (1987), as redes de relacionamento dos membros de um grupo funcionam como reforço de seus valores linguísticos e culturais. Sendo assim, valemo-nos da noção antropológica de *redes sociais* no intuito de averiguar a densidade e o nível de contato entre os indivíduos de São Bento de Urânia dentro do grupo e destes com os de fora.

No início de sua colonização, no século XIX, os primeiros imigrantes de São Bento de Urânia não encontraram nada além de mata fechada e animais selvagens, como já exposto. O comércio de mercadorias era feito na base de trocas entre os vizinhos, sendo que alguns poucos moradores levavam os produtos ali produzidos para serem comercializados fora da comunidade. Muitos anos depois, segundo relatos dos informantes, começaram a passar os mascates. Dessa feita, os contatos com estranhos eram raros. Sendo os imigrantes originários da mesma região da Itália, as variedades vênetas puderam ser mantidas por vários anos.

Atualmente, a quase totalidade de seus moradores é formada por famílias de agricultores. Na maioria das vezes, o trabalho de plantio ou de colheita é feito pela própria família proprietária da terra.

Os adultos pouco saem da comunidade: alguns agricultores comercializam seus produtos e os dos vizinhos na CEASA, duas vezes por semana; transações comerciais e bancárias e consultas médicas especializadas são feitas no município de Marechal Floriano, que faz divisa com São Bento de Urânia. Essas saídas da comunidade são esporádicas. As saídas constantes são feitas por poucas pessoas, como cerca da metade dos adolescentes, que passaram a estudar o ensino médio fora dali a partir de 2000. Fora essas atividades, a maioria da população passa seus dias na comunidade.

Em outras palavras, os moradores, até hoje, trabalham, negociam, se relacionam e se divertem ali mesmo, com os vizinhos, familiares e amigos, mantendo uma rede densa de relações.

### **O caráter permanente ou temporário da imigração**

Conforme atestam os autores do Contato Linguístico, o caráter permanente ou temporário da imigração exerce influência na manutenção ou na substituição da língua de imigração, tendo em vista que os imigrantes que pretendem retornar ao seu país provavelmente irão envidar esforços para continuar falando sua língua. Ao contrário, aqueles que pretendem se estabelecer no novo país tentarão aprender a língua majoritária para se comunicar com as demais pessoas, independentemente de manterem ou não sua língua materna.

Em relação a São Bento de Urânia, a imigração italiana teve um caráter permanente, pelos seguintes fatores:

- a) as graves consequências da crise por que passava a Itália, no século XIX, gerava uma real falta de oportunidades de uma vida digna naquele país, e sua lembrança era recente para os imigrantes;
- b) estes, em sua maioria, eram pobres, e a viagem havia consumido todas ou praticamente todas as suas economias. Assim, não tinham dinheiro para voltar e, principalmente, recomeçar a vida no país de origem;
- c) voltar sem dinheiro significaria, para eles, assumir que haviam fracassado, que se enganaram. Dessa forma, o sentimento de vergonha, de humilhação, certamente pesou na decisão de permanecerem no novo destino<sup>12</sup>; e
- d) apesar da decepção causada pela distância entre as promessas feitas pelos agentes de recrutamento, na Itália, e a realidade encontrada, os primeiros imigrantes, ao se instalarem em São Bento de Urânia, receberam seu pedaço de terra e passaram a ser donos dele. Essa situação era melhor do que a vida que levavam na Europa.

Os depoimentos a seguir retratam a situação vivenciada pelos imigrantes.

### **Excerto 3**

– Aqui dava terra. Depois tiveram uma grande decepção. Eles não tinham onde ficar nem morar, mas voltar, jamais. (Inf. 1, III, M, C).

– Eles vieram porque lá era difícil, tentaram vir para cá para ter uma vida melhor. Não se arrependeram porque lá eles passavam fome. (Inf. 22, III, F, A).

– Vieram da província de Veneza. Diz que se as pessoas fosse ruim, eles botavam no navio e mandavam embora. Lá era difícil o trabalho e contaram que no Brasil tinha muita terra e vieram para cá. (Inf. 28, IV, M, C).

– Vieram para pegar terra [...] Não puderam voltar, não tinha condições. (Inf. 41, IV, M, A).

<sup>12</sup> Franzina (2006) aborda a polêmica surgida na Itália com respeito à emigração em massa com destino à América: enquanto uma corrente instava os italianos a partir definitivamente, outra corrente – representada por proprietários de terras, uma parcela da igreja e alguns políticos – fazia campanhas para a permanência desse contingente populacional. Assim, os italianos estavam cientes dos riscos de sua partida do país.

– Segundo a nonna, [vieram] devido à crise na Europa. E no Brasil tinha fartura e o governo aqui dava terra [...] Voltar jamais foi cogitado. (Inf. 52, III, M, C).

Pelos relatos dos informantes, percebemos que, mesmo com as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes, eles permaneceram em suas terras, confirmando o caráter permanente da imigração em São Bento de Urânia.

### **O apoio institucional**

Appel e Muysken (1996) e Fasold (1996), dentre outros, afirmam que o apoio institucional a uma língua minoritária desempenha um importante papel na sua manutenção.

Em diversos países bi ou multilíngues, as línguas minoritárias têm o direito de ser usadas por seus falantes. Assim acontece em sociedades democráticas, o que não era o caso do Brasil, durante a era ditatorial do governo de Getúlio Vargas. O decreto nº 406, de 04 de maio de 1938, dentre outras restrições aos estrangeiros no país, estabelecia que as línguas minoritárias não poderiam ser faladas em locais públicos; que os meios de comunicação de massa não deveriam ser editados nessas línguas; e que não poderiam ser ensinadas a crianças menores de 14 anos.

Aliado a esses impedimentos está o fato de que, em São Bento de Urânia, nunca circularam jornais escritos em vêneto, e os poucos livros que os antigos moradores tinham se resumiam à Bíblia e outros livros religiosos, escritos em italiano padrão. Atualmente, o rádio, a televisão, os jornais e os livros são totalmente disponibilizados em português, e esta é a única língua de comunicação nas poucas instituições governamentais que lá existem - a escola e o posto de saúde.

Com relação à escola, é fundamental seu papel na preservação da língua minoritária. Quando a escola favorece a competência linguística das crianças na língua minoritária, e se elas aprendem a ler e a escrever nessa língua, a instituição escolar favorecerá sua manutenção (APPEL; MUYSKEN, 1996). Entretanto, isso não se deu em São Bento de Urânia.

Atualmente, os moradores demonstram preocupação com o fato de não haver incentivo, por parte da instituição escolar, ao aprendizado do vêneto ou do italiano padrão, como podemos verificar nos depoimentos abaixo:



**Excerto 4**

- Tinha que ter na escola. (Inf.39, III, M, A).
- Seria importante preservar para isso devia ter aula na escola. (Inf.42, III, F, C).
- Eu acho que os municípios erram. As escolas em vez de ensinar inglês era para a descendência. Eles eram para ensinar o italiano, que a descendência é 99%. Para nós o básico deveria ser italiano. (Inf.45, II, F, C).

Assim, em São Bento de Urânia, nunca houve apoio institucional para a preservação da língua de imigração.

**O uso da língua de imigração em família**

Giles et al. (1977) defendem que a família é o âmbito mais importante para o uso das línguas minoritárias e, se aí for preservada, isso ajudará no processo de sua manutenção. Também Fishman (1967) enfatiza o tipo de casamento como condição básica para manutenção da língua-mãe de grupos minoritários. Fishman (1991) diz que somente quando a língua é passada para o indivíduo em casa há chance de sobrevivência.

Desse modo, os matrimônios interétnicos podem ter um efeito decisivo na porcentagem de falantes que mantêm uma língua minoritária, pois a língua de maior prestígio tem mais possibilidades de sobreviver como língua familiar e, portanto, como primeira língua dos filhos. Assim, esse tipo de matrimônio pode levar à substituição de uma língua muito rapidamente.

Em se tratando da comunidade de São Bento de Urânia, a língua minoritária poderia ter-se mantido nos lares, tendo em vista que a localidade foi desbravada e colonizada apenas por imigrantes italianos da região do Vêneto. Por outro lado, a dificuldade de contato desses imigrantes com outras etnias dava poucas chances para casamentos mistos.

Observamos essa questão como um fator importante na realização dos casamentos, pois o preconceito distanciou a possibilidade de mistura de etnias. Dessa forma, os casamentos endogâmicos, pelo menos no início da colonização, favoreceram a

manutenção da língua minoritária e deveriam atuar assim, mas isso, na realidade, não se verificou. A substituição linguística no âmbito do lar, então, nos leva a uma outra questão: a transmissão da língua.

Segundo Fishman (1967), a transmissão da língua materna de pais para filhos é uma das manifestações de identidade mais óbvias e, por conseguinte, um importante fator de manutenção da língua minoritária. Segundo esse autor, uma comunidade bilingue não pode manter duas línguas sobre uma base estável após três gerações, se elas estiverem sendo usadas nas mesmas funções sociais.

Fasold (1996), com respeito à transmissão intergeracional, afirma que, ainda que haja um bom número de falantes da língua minoritária, a ameaça de uma mudança linguística torna-se realidade se esses indivíduos não conseguirem transmitir a língua a seus filhos. Essa opinião é corroborada por Montrul (2013, p. 33): “o uso da língua na família e a sua transmissão para os filhos e para as futuras gerações também determinam o grau de manutenção ou de perda de uma língua num contexto bilingue”<sup>13</sup>.

Nossos dados apontam para o rápido desaparecimento da língua ancestral, uma vez que o vêneto não foi transmitido às gerações mais jovens – abaixo de 30 anos. Segundo os informantes mais idosos, as gerações mais novas não tiveram interesse em aprendê-lo, porém os mais jovens negam, afirmando que gostariam de tê-lo aprendido e de falá-lo. Esses dados apontam para a importância das relações dentro de casa e também para o papel da mulher no lar e na comunidade. É o nosso próximo tópico.

### **A (des)semelhança linguística e cultural entre os grupos**

Appel e Muysken (1996), com base em pesquisas de Clyne (1982), apontam para a importância da (dis)similaridade cultural, na análise da manutenção ou da substituição linguística. De acordo com esses autores, quando as culturas em contato são semelhantes, existe uma tendência maior à integração cultural e, conseqüentemente, à substituição da língua minoritária.

Com relação ao contato cultural e linguístico ocorrido em São Bento de Urânia, como dissemos, por serem eles os únicos moradores da região, não tiveram que se deparar com a questão da manutenção ou da substituição da língua e da cultura materna.

---

<sup>13</sup> El uso de la lengua en familia y la transmisión de la lengua a los hijos y a las futuras generaciones también determinan el grado de mantenimiento o pérdida de una lengua en un contexto bilingüe.

Assim, os imigrantes as mantiveram por muitos anos, mas, com o passar do tempo, tiveram contato com o elemento nacional e a adaptação foi inevitável. O contato com o português se deu com a compra e venda de produtos e, mais tarde, na escola. Nessas situações, a língua minoritária foi sendo confrontada com a majoritária e perdendo terreno para esta gradativamente.

Assim, para respondermos à pergunta se a (des)semelhança linguística e cultural favoreceu a manutenção do vêneto, na comunidade, reportemo-nos à situação de outros imigrantes no Espírito Santo:

- a) algumas comunidades de pomeranos mantiveram sua língua, independentemente de se tratar de zona urbana ou rural (cf. BREMENKAMP, 2014), ao passo que outras, não;
- b) numa situação de contato entre descendentes de imigrantes italianos e de pomeranos, na zona rural do município de Laranja da Terra, os primeiros adotaram o pomerano como língua de comunicação (KUSTER, 2014);
- c) falantes das variedades de alemão das zonas urbanas as substituíram pelo português, mas, nas zonas rurais, essas línguas ainda podem ser ouvidas;
- d) nas zonas urbanas, o vêneto pouco ou não mais existe, mas nas zonas rurais, sim. Em São Bento de Urânia, informantes de 31 a 50 anos afirmam saber falá-lo.

Vemos, assim, que a (des)semelhança cultural e linguística não é um fator primordial para a substituição de uma língua minoritária.

### **Considerações finais**

Diante do que foi apresentado, neste trabalho, dos fatores que levam à manutenção ou à substituição linguística, elencados por autores do Contato Linguístico, temos três favorecedores: a) devido à sua localização geográfica, a comunidade manteve poucos contatos com pessoas de fora; b) as redes sociais densas aí instauradas favoreceriam a preservação da língua de imigração; e c) o uso da língua minoritária poderia ser preservado no âmbito da família, com a transmissão intergeracional.

Também três fatores favoreceriam a substituição do vêneto pelo português, na comunidade: a) o caráter permanente da imigração; b) a falta de apoio institucional para a preservação da língua; e c) a semelhança cultural entre os grupos minoritário e

majoritário. Entretanto, como evidenciamos em nossa análise, outras comunidades de imigrantes do Espírito Santo, vivenciando o mesmo contexto social, cultural e histórico que os italianos, mantiveram a língua de imigração e tornaram-se bilíngues.

Conclui-se, portanto, que, mais fortes que os fatores considerados objetivos para a preservação de línguas de imigração, minoritárias, estão os sentimentos e atitudes do grupo em relação a seus pares, sua cultura e sua língua. Essas questões são muito importantes, mas não será possível tratá-las aqui. Em trabalhos futuros, esses aspectos serão retomados e discutidos.

### Referências

APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Bilinguismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel, 1996.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. In: <http://www.ape.es.gov.br>. Acesso em 05 abr. 2015.

BAKER, C.; JONES, P. S. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education**. Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters, 1998.

BREMENKAMP, E. S. **Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo**. 2014. [Dissertação]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, 2014.

CHAMBERS, J. **Sociolinguistic theory**. 2. ed. Oxford, Cambridge: Blackwell, 2003.

CLYNE, M. **Multilingual Australia**. Melbourne: River Seine Publications. 1982.

COMINOTTI, K. S. S. **O contato linguístico entre o vêneto e o português em São Bento de Urânia, Alfredo Chaves, ES: uma análise sócio-histórica**. 2015. [Dissertação]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, 2015.

CONDE, B. S. Senhores de fé e de escravos: a escravidão nas fazendas jesuíticas do Espírito Santo. In: **Anais do 4º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**. Curitiba: UFPR, 13-15 maio, 2009. p. 01-10. Disponível em <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos4/brunosantosconde.pdf>. Acesso em 03 mar. 2014.

COULMAS, F. **Sociolinguistics; the study of speakers' choices**. Cambridge: Cambridge Press, 2005.

COUTO, H. H. do. **Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas.** São Paulo: Contexto, 2009.

FASOLD, R. **La sociolingüística de la sociedad: Introducción a la sociolingüística.** Tradução de Margarita España Villasante e Joaquín Mejía Alberdi. Madrid: Visor libros, 1996.

FISHMAN, J. A. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. **Journal of Social Issues**, 23(2), 1967. p. 29-38

\_\_\_\_\_. **Sociología del language.** Tradução de Ramón Sarmiento y Juan Carlos Moreno. Madrid: Catedra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages.** Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

\_\_\_\_\_. **Language Loyalty, Language Planning and Language Revitalization: Recent Writings and Reflections from Josua A. Fishman/Edited by Nancy H. Hornberger and Martin Pütz.** Clevedon, England: Multilingual Matters LTD, 2006.

FRANZINA, E **A grande emigração: o êxodo dos italianos do Vêneto para o Brasil.** Tradução de Edilene Toledo e Luigi Blondi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

GILES, H. et al. Towards a theory of language in ethnic groups relations. In: \_\_\_\_ (ed.). **Language, ethnicity and intergroup relations.** Londres: Academic Press, 1977.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 20 set. 2014.

KUSTER, I. M. **O contato entre o dialeto vênето e o português na zona rural de Joatuba, Laranja da Terra - ES.** Trabalho de Conclusão de Curso, 2014.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MILROY, L. **Language and social networks.** 2 ed. New York: Basil Blackwell, 1987.

MONTRUL, S. **El bilingüismo en el mundo hispanohablante.** West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2013.

MOREIRA, T. H.; PERRONE, A. **História e geografia do Espírito Santo.** 8. ed. Vitória: [s.n.], 2007.

NAGAR, C. **O Estado do Espírito Santo e a Imigração Italiana**: Relato do Cavalheiro Carlo Nagar Cônsul Real em Vitória. Vitória: APEES, 1895.

OLIVEIRA, G. M. (Org.). **Declaração universal dos direitos linguísticos**: novas perspectivas em políticas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

PERES, E. P. Aspectos sócio-históricos do contato entre o dialeto vêneto e o português no Espírito Santo. **Revista (Con)textos linguísticos** (Ufes), v. 8, p. 53-71, 2014.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. Second Edition. Oxford, England: Blackwell, 1995.

SALETTO, N. Donatários, colonos, índios e jesuítas; o início da colonização do Espírito Santo. Vitória: APEES, 2011. Disponível em [www.ape.es.gov.br](http://www.ape.es.gov.br). Acesso em 04 mar. 2014.

WEINREICH, U. **Languages in Contact**. Findings and Problems. With a preface by André Martinet. 7th ed. Paris: Mouton, 1970 [1953].

Artigo recebido em: 31/08/2015

Artigo aceito em: 16/11/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015

## A VARIAÇÃO *NÓS* E *A GENTE* NA POSIÇÃO DE SUJEITO NA FALA DE CRIANÇAS DA CIDADE DE MACEIÓ/AL

Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitório

**Resumo:** Descrevemos e analisamos as realizações dos pronomes *nós* e *a gente* na posição de sujeito na fala de crianças da cidade de Maceió/AL. Para tanto, seguimos os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação e Mudança (LABOV, 2008 [1972]), associados a estudos linguísticos sobre a representação da primeira pessoa do plural (OMENA, 1996; 2003; LOPES, 1998, 2004, 2012; ZILLES, 2007). Para a descrição e análise dos dados, não só recorremos ao banco de dados do Projeto LUAL e analisamos uma amostra sincrônica composta da fala de 64 crianças, como também utilizamos o programa GOLDVARB X para a análise estatística dos dados. De acordo com os dados analisados, obtivemos um percentual de 83% de *a gente* contra 17% de *nós*, sendo essa variação condicionada pelas variáveis marca morfêmica, paralelismo formal, preenchimento do sujeito e sexo.

**Palavras-chave:** Pronomes pessoais. Variação linguística. Língua falada.

**Abstract:** We describe and analyse the achievement of pronouns *nós* e *a gente* at noun position in the children's speech at the City of Maceió. For this propose, we follow the theoretical-methodological assumptions of the Theory of Variation and Change (LABOV, 2008 [1972]), associated to linguistics studies on the representation of first person plural (OMENA, 1996; 2003; LOPES, 1998, 2004, 2012; ZILLES, 2007). To describe and analyse the data, we do not only appealed to Projeto LUAL database and we analyse a synchronic sample composed by the speech of 64 children, as well as we use the software GOLDVARB X to the statistical analysis of data. According with the analysed data, we obtain a percentual of 83% of *a gente* against 17% of *nós*, and that variation is conditioned by variables morphemic mark, formal parallelism, noun filling and gender.

**Keywords:** Personal pronouns. Linguistic variation. Spoken language.

### Introdução

Tendo em vista que a língua a qual a criança está exposta é variável, logo, não é possível crer que a criança ignore inicialmente tal variabilidade para depois adquiri-la (ECKERT, 1998), descrevemos e analisamos as realizações das formas pronominais *nós* e *a*

---

· Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas e professora do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas – Campus Sertão – UFAL, Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil. E-mail: elyne.vitório@gmail.com.

*gente* na posição de sujeito na fala de crianças maceioenses, com o intuito de verificar a frequência de uso desses pronomes e os grupos de fatores que condicionam essa variação.

Para tanto, recorremos aos pressupostos teóricos da Teoria da Variação e Mudança (LABOV, 2008 [1972]), que põe em destaque a variação como um axioma, considerando que toda língua é dotada de uma heterogeneidade ordenada e consideramos os estudos de Omena (1996, 2003), Lopes (1998, 2004, 2012), Seara (2002), Zilles (2007), Maia (2009), Brustolin (2010) os quais mostram que, nas variedades do português brasileiro, *a gente* é a forma pronominal preferida.

Para a descrição e análise dos dados, propomos as seguintes questões, a saber: há a variação do pronomes *nós* e *a gente* na posição de sujeito na fala de crianças maceioenses? Supondo que haja variação, com que frequência essas formas pronominais ocorrem na comunidade estudada? Considerando a existência de variação, que grupos de fatores linguísticos e/ou sociais condicionam as realizações dessas formas pronominais?

Nosso ponto de partida é o de que há a variação *nós* e *a gente*, uma vez que a variabilidade observada na fala de crianças é, em parte, estruturada e essa sistematização está alinhada ao *input* que a criança recebe, ou seja, a variação na fala da criança está ligada à variabilidade na fala do adulto (LABOV, 1989; ROBERTS, 1994, 2002), logo, *a gente* será o pronome selecionado, sendo tal variação condicionada pelas variáveis preenchimento do sujeito, marca morfêmica, paralelismo formal, tempo verbal, saliência fônica e sexo.

Nosso trabalho está organizado da seguinte forma: na próxima seção, apresentamos os trabalhos que serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa, em seguida, apresentamos as considerações metodológicas que nortearam este estudo e, por fim, descrevemos e analisamos os resultados obtidos, mostrando, primeiramente, os dados da variável dependente e, em seguida, os grupos de fatores estatisticamente significativos.

### **Sobre *nós* e *a gente* na posição de sujeito**

O quadro tradicional de pronomes pessoais apresentado na maior parte das gramáticas brasileiras e na maioria dos manuais didáticos que servem de modelo para o ensino de língua portuguesa elege apenas o pronome reto *nós* e os pronomes oblíquos *nos* e *conosco* para a referência à primeira pessoa do plural, aparecendo a forma pronominal *a gente* e suas variantes, consagradas pelo uso linguístico, em notas de rodapé ou em comentários adicionais, relacionadas sempre ao uso da língua falada ou ao uso da linguagem coloquial.



No entanto, a implementação da expressão *a gente* no quadro pronominal do português brasileiro, segundo Lopes (2002; 2004) e Omena (2003), iniciou-se entre os séculos XVII e XVIII e originou-se da forma nominal *gente*, que, ao passar por um processo de gramaticalização do nome *gente* para o pronome *a gente*, perde o traço formal de número com o passar do tempo, perde o traço formal de gênero [+ feminino], passando a se relacionar a adjetivos no masculino ou feminino e ganha o traço [+ pessoa].

Encaixada no sistema linguístico do português brasileiro, a forma inovadora *a gente* varia com a forma padrão *nós* para a referência à primeira pessoa do plural tanto na posição de sujeito, como em *nós estudamos sintaxe / a gente estuda sintaxe*, quanto nas posições de complemento e adjunto, como em *o menino nos atendeu / o menino atendeu a gente* e *o trabalho foi um sucesso nosso / o trabalho foi um sucesso da gente*.

Em relação à variação *nós* e *a gente* na posição de sujeito, estudos sociolinguísticos (Cf. OMENA, 2003; LOPES, 1998, 2004; FERNANDES, 2004; ZILLES, 2007, entre outros) tendem a mostrar que, nas variedades do português brasileiro, a variante *a gente* é a forma pronominal preferida, chegando a atingir, segundo Lopes (2012), um percentual de 79% em João Pessoa, 71% em Vitória e 70% em Porto Alegre, conforme gráfico abaixo.

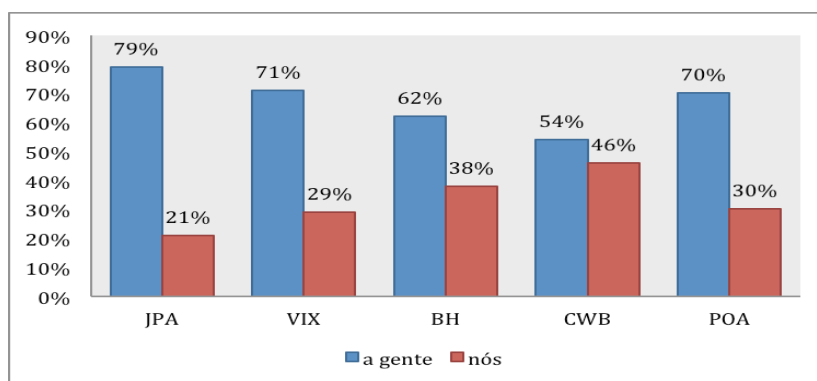


Gráfico 1: Realizações de *nós* e *a gente* entre falantes cultos e não-cultos  
 Fonte: Adaptado de Lopes (2012, p. 132)

Quanto aos fatores linguísticos e sociais que favorecem e desfavorecem as realizações dessas variantes, esses estudos tendem a mostrar que a forma inovadora *a gente* é mais frequente quando há menor diferença fônica entre as formas verbais, quando o traço do referente é [+ determinado], em formas verbais menos marcadas, quando o verbo se encontra

na terceira pessoa do singular, entre os falantes do sexo feminino, menos escolarizados e nas faixas etárias mais jovens, configurando-se, assim, um mudança em progresso.

Entre os falantes cultos, Lopes (1998) mostra que, no cômputo geral dos dados, *nós* é a forma pronominal preferida, com um percentual de 58% *versus* 42% de *a gente*, sendo essa variação condicionada pelos grupos de fatores paralelismo formal, sexo associado à faixa etária, saliência fônica, região geográfica, eu-ampliado, tempo verbal e modalização discursiva. Em relação à variável região geográfica, a autora pontua que o Rio de Janeiro apresenta-se como a capital mais inovadora, apresentado um percentual de 59% de *a gente* *versus* Porto Alegre e Salvador que preferem o uso de *nós*, conforme gráfico abaixo.

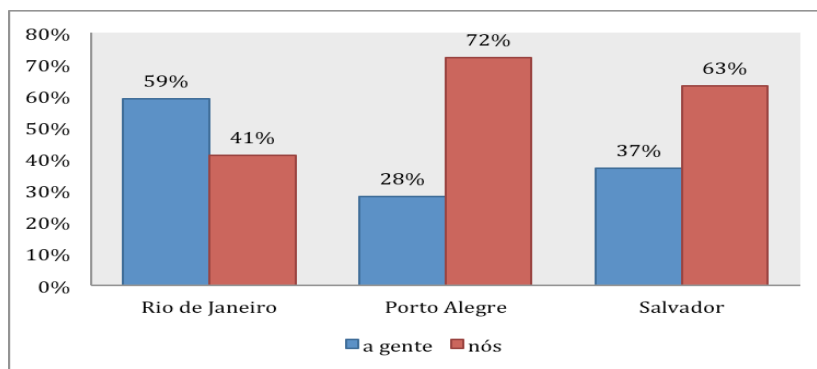


Gráfico 2: Realizações de *nós* e *a gente* entre falantes cultos  
Fonte: Adaptado de Lopes (1998, p. 12)

Zilles (2007), ao analisar o que a fala e a escrita revelam sobre a avaliação social do uso de *a gente*, não só destaca que, em todo o país, há um crescente aumento da variante inovadora, como também mostra a relevância dos fatores sociais faixa etária, gênero e década da entrevista no uso da forma pronominal *a gente*, revelando que os jovens apresentam um percentual maior de realização de *a gente*, as mulheres tendem a utilizar mais a variante inovadora e, da década de 1970 à década de 1990, há um aumento no uso desse pronome.

É a partir desses estudos que analisaremos as realizações das formas pronominais *nós* e *a gente* na posição de sujeito na fala de crianças maceioenses. Nosso intuito é desvendar o caminho através do qual a forma inovadora *a gente* gradativamente se espraia pelo quadro de pronomes pessoais do português brasileiro tomando por base a fala de crianças em início de atividade escolar, tendo em vista que sabemos pouco “do que a criança pré-escolar sabe, antes do contacto, ou do pouco contacto, com a escrita” (KATO, 2013, p. 153).

## Metodologia da pesquisa

O que propomos, neste trabalho, é traçar, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação e Mudança (LABOV, 2008 [1972]), o perfil sociolinguístico das crianças da cidade de Maceió/AL em relação à realização das formas pronominais *nós* e *a gente* na posição sintática de sujeito, como podemos observar nos exemplos abaixo.

- (1) pra chupar laranja – comer goiaba – maçã um monte de coisa e eu – *nós* vamos pra lá pra casa da minha vó. (C3L2L1636)
- (2) *a gente* ficou conversando – Ø assistiu filme (C1L3L332)

Para a descrição e análise dos dados, recorreremos ao banco de dados do Projeto LUAL – A Língua Usada em Alagoas – do PPGLL da UFAL e utilizamos uma amostra sincrônica coletada na década de 1980 em ambiente escolar. A amostra é composta por produções espontâneas da fala de 64 crianças maceioenses entre 7 e 12 anos de idade e está estratificada de acordo com a variável sexo – 32 meninos e 32 meninas.

Para a análise estatística dos dados, utilizamos o programa computacional GOLDVARB X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) e controlamos, além da variável dependente *nós* e *a gente* na posição de sujeito, os seguintes grupos de fatores: preenchimento do sujeito, marca morfêmica, paralelismo formal, tempo verbal, saliência fônica e sexo.<sup>1</sup>

Nossa hipótese é a de que o pronome *a gente* será mais utilizado para representar a primeira pessoa do plural, corroborando os estudos que mostram que, nas variedades do português brasileiro, *a gente* é o pronome preferido, sendo suas realizações favorecidas pelos seguintes contextos: sujeito preenchido, marca morfêmica zero – P3, antecedido por *a gente*, verbo no presente e pretérito imperfeito, menos saliência fônica e sexo feminino.

---

<sup>1</sup> Excluímos da análise dos dados o grupo de fatores traço do referente, tendo em vista que, na análise dos dados, só houve três realizações que apresentaram o referente com o traço [+ arbitrário].

## Descrição e análise dos dados

### Variável dependente

Após a análise dos dados, obtivemos um total de 384 realizações das formas pronominais *nós* e *a gente* na posição de sujeito, que estão distribuídas da seguinte forma: 67 realizações do pronome *nós* e 317 realizações do pronome *a gente*. Esses dados representam percentuais de 17% de *nós* contra 83% de *a gente*, conforme observamos no gráfico abaixo.

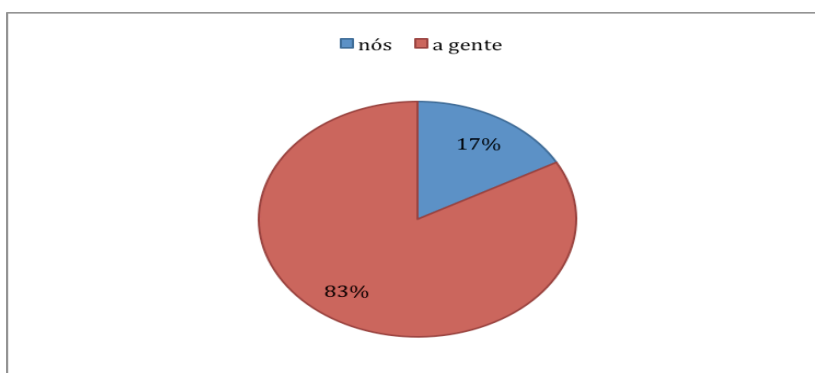


Gráfico 3: Percentuais de *nós* e *a gente* na fala de crianças maceioenses

Esses resultados mostram que, na fala das crianças da cidade de Maceió/AL, *a gente* é a forma pronominal preferida para representar a primeira pessoa do plural, o que não só confirma a nossa hipótese de trabalho, como também vai ao encontro das pesquisas sociolinguísticas sobre a variação *nós* e *a gente* na posição de sujeito que têm apontado para um uso cada vez mais frequente do pronome *a gente* em substituição ao pronome *nós*.

Em relação aos grupos de fatores selecionados como potencialmente relevantes na variação em estudo, observamos, após a rodada dos dados, que, dentre as seis variáveis independentes controladas, quatro foram consideradas estatisticamente significativas pelo programa computacional GOLDVARB X, a saber, marca morfêmica, paralelismo formal, preenchimento do sujeito e sexo.

### Marca morfêmica

A primeira variável selecionada pelo GOLDVARB X diz respeito à concordância verbal estabelecida com as formas pronominais *nós* e *a gente*. De acordo com os dados analisados, observamos duas possibilidades de concordância verbal com as formas pronominais *nós* e *a gente*, a saber, *nós* e *a gente* + P3 (morfema zero), como observamos em (3) e (4), e *nós* e *a gente* + P4 (morfema *-mos*), como observamos em (5) e (6).

(3) eu pego ela no braço aí fica – *nós fica* brincando de boneca – aí eu e meu irmão brinca de boneca lá em casa (C3L8L2162)

(4) porque *a gente joga* pra fazer o gol (C1L8L1800)

(5) *nós conversamos*  $\emptyset$  *lançamos* (C5L11L2682)

(6) não – *a gente* assim aprende assim né como plantar esses negócio mas  $\emptyset$  nunca *plantamos* (C2L5L505)

Para a descrição e análise dos dados, consideramos os fatores *morfema zero* e *morfema -mos* e partimos do pressuposto de que a desinência da primeira pessoa do plural (morfema *-mos*) inibirá o uso da variante *a gente*, mostrando, assim, que tal forma pronominal será favorecida pelo verbo na terceira pessoal do singular – P3 ou morfema zero.

Fatores	NÓS			A GENTE		
	Aplic / Total	%	PR	Aplic / Total	%	PR
Morfema <i>-mos</i>	52 / 55	96%	.99	3 / 55	4%	.01
Morfema zero	15 / 329	5%	.20	314 / 329	95%	.80

Tabela 1: Realizações de *nós* e *a gente* em relação à marca morfêmica

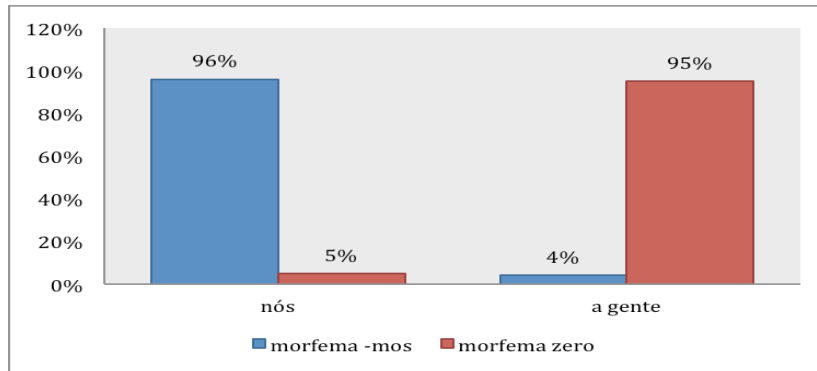


Gráfico 4: Percentuais de *nós* e *a gente* em relação à marca morfêmica

De acordo com os resultados obtidos, verificamos que enquanto o *morfema -mos* favorece a realização da forma pronominal *nós*, o *morfema zero*, por sua vez, favorece a realização da forma pronominal *a gente*, confirmando a nossa hipótese de que, na fala das crianças maceioenses, o uso de *a gente* é preferencial com o verbo na terceira pessoa do singular – 95% *versus* 4% de *a gente* com verbo na primeira pessoa do plural.

Os pesos relativos confirmam os resultados percentuais, mostrando que o *morfema -mos* tende a inibir a realização de *a gente* – .01, ao passo que o *morfema zero* mostra-se como um fator altamente favorecedor ao uso dessa forma pronominal – .80. Em relação ao uso de *a gente* + verbo na 1ª pessoa do plural, como observamos em (6), obtivemos apenas três realizações, uso que pode ser relacionado ao fato de *a gente* ser associado semanticamente ao referente no plural.

Esses resultados não só confirmam a tendência dos estudos linguísticos de que a marca morfêmica do verbo que acompanha os pronomes *nós* e *a gente* atesta que a combinação *nós* + verbo na 1ª pessoa do plural e *a gente* + verbo na 3ª pessoa do singular ainda se apresenta majoritária, como também mostram a possibilidade de realização de *nós* + verbo na 3ª pessoa do singular e *a gente* + verbo na 1ª pessoa do plural, confirmando a tendência de que a concordância verbal de primeira pessoa do plural é variável nas variedades do português brasileiro.

### Paralelismo formal

Entendido como a tendência de o falante repetir uma mesma forma em uma dada sequência discursiva (OMENA, 1996, 2003), o paralelismo formal foi a segunda variável selecionada pelo GOLDVARB X. Consideramos este grupo de fatores com o intuito de analisar se, na fala das crianças maceioenses, a preferência por determinada forma pronominal exerce influência sobre as demais numa dada sequência discursiva.

Considerando os trabalhos de Lopes (1998), Brustolin (2010) e Vianna e Lopes (2012), acreditamos que o uso de *nós* desencadeará uma série de repetições desse pronome, como observamos em (7), ao passo que o uso de *a gente* tenderá a repetição nas proposições subsequentes, como observamos em (8), constituindo, assim, um contexto favorável ao uso de *a gente*, sejam essas formas pronominais vazias ou preenchidas.

(7) boa porque *nós* tem que estudar pa prova – a prova já é quinta nesta quinta que vem dia treze – aí *nós* tem que estudar pra Ø tirar uma nota dez (C5L2L179)

(8) às vezes *a gente* vai pra casa da minha vó às vezes Ø vai pa praia no fim da semana + na casa da minha vó *a gente* fica lá conversando assim sobre o que acontece no dia a dia – em casa *a gente* fica conversando lá (C2L14L1130)

Fatores	NÓS			A GENTE		
	Aplic. / Total	%	PR	Aplic. / Total	%	PR
Realização isolada	37 / 117	32%	.87	80 / 117	68%	.13
Primeiro da série	14 / 91	15%	.72	77 / 91	85%	.28
Antecedido por <i>nós</i>	15 / 20	75%	.98	5 / 20	25%	.02
Antecedido por <i>a gente</i>	1 / 156	1%	.09	155 / 156	99%	.91

Tabela 2: Realizações de *nós* e *a gente* em relação ao paralelismo formal

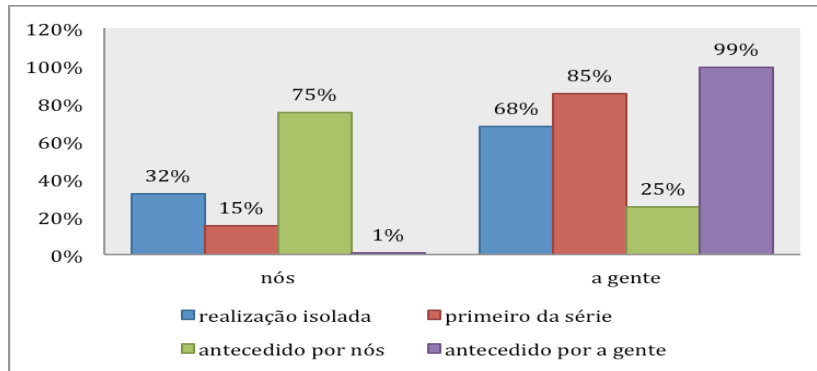


Gráfico 5: Percentuais de *nós* e *a gente* em relação ao paralelismo formal

De acordo com os resultados obtidos, verificamos que, tanto para o pronome *nós* quanto para o pronome *a gente*, a escolha da primeira forma pronominal condiciona a realização subsequente, desencadeando, assim, uma série de repetições da mesma forma pronominal, o que confirma a hipótese de que a preferência por determinada forma pronominal exerce influência sobre as demais formas numa dada sequência discursiva.

Em relação às realizações do *a gente* pronominal, obtivemos um percentual de 99% para o fator *antecedido por a gente* e um peso relativo de .91, mostrando que tal fator configura-se como um contexto quase categórico de realização da variante inovadora. Esses dados mostram que as crianças ao utilizarem a forma pronominal *a gente* tendem a repeti-la na mesma sequência discursiva, como observamos em (9).

(9) – a bagunça? – é – *a gente* pegou um batom que tinha quando Ø estudava no pré – porque uma umas meninas pegou um batom aí passou na porta e *a gente* ficou melando todo de tinta (C1L2L210)

De maneira oposta, quando a referência à primeira pessoa do plural é antecedido por *nós*, como observamos em (10), a tendência é que haja pouca realização da variante inovadora. Obtivemos aqui apenas cinco ocorrências de *a gente*, apresentando um percentual de 25% e um peso relativo de .02, o que nos mostram que, nesse contexto, houve um



probabilidade muito baixa dessa forma pronominal, configurando-se, como um ambiente linguístico que menos favorece a realização de *a gente*.

(10) *nós* só canta uma musiquinha *a gente* faz os gestos ca tia faz (C2L11L1013)

No que diz respeito aos fatores *realização isolada* e *primeiro da série* também verificamos que são contextos que tendem a desfavorecer o uso de *a gente* pronominal. No fator *realização isolada*, como observamos em (11), obtivemos um percentual de 68% e um peso relativo de .13 e, no fator *primeiro da série*, como observamos em (12), obtivemos um percentual de 85% e um peso relativo de .28.

(11) *a gente* viajou em carnaval pra Barra de São Miguel (C2L14L1103)

(12) *a gente* brincou a gente tava pegando carangueijo eu e o meu colega até pediu pu cara andar de cavalo aí ele deixou a gente correr de cavalo – lá Ø ficou jogando futebol (C2L9L904)

### **Preenchimento do sujeito**

A terceira variável selecionada diz respeito à expressão nula ou plena do sujeito pronominal. Consideramos este grupo de fatores com o intuito de observar se o preenchimento ou não do sujeito condiciona o uso de *nós* e *a gente*, e verificar o reflexo desse uso na variação do preenchimento do sujeito, uma vez que estudos linguísticos mostram que o português brasileiro tende a realizar foneticamente o sujeito pronominal (DUARTE, 1995).

Para tanto, não só partimos dos pressupostos de que, na fala de crianças maceioenses, a realização fonética do sujeito apresentará um percentual maior de realização, como observamos em (13) e (14), como também consideramos que o fator *expressão plena* favorecerá a realização da forma pronominal *a gente*, tendo em vista que esse pronome tende a acompanhar o verbo na terceira pessoa do singular – P3, como observamos em (15).

(13) – *nós* vamos pra lá pra casa da minha vó (C3L2L1636)

(14) sim *a gente* fica brincando *a gente* às vezes pega um frasquinho (C2L14L1182)

(15) ela é boazinha – *a gente* vem aí comer – *a gente* vai lanchar ali – *a gente* vai pro encontro – *a gente* lancha e depois quando toca *a gente* vai pra sala (C5L9L1967)

Fatores	NÓS			A GENTE		
	Aplic. / Total	%	PR	Aplic. / Total	%	PR
Expressão plena	12 / 243	5%	.29	231 / 243	95%	.71
Expressão nula	55 / 141	39%	.83	86 / 141	61%	.17

Tabela 3: Realizações de *nós* e *a gente* em relação ao preenchimento do sujeito

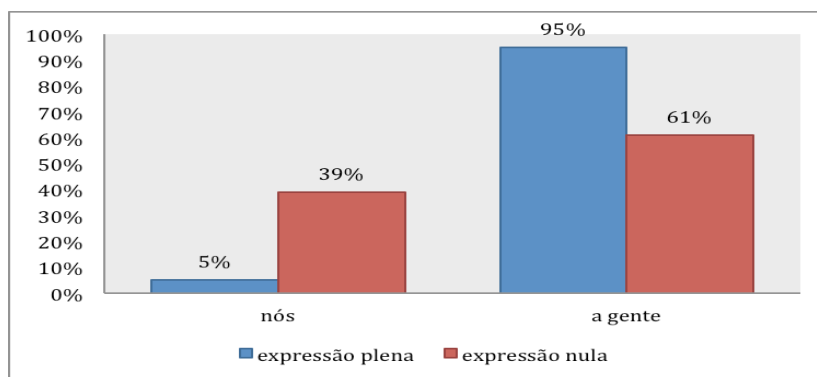


Gráfico 6: Percentuais de *nós* e *a gente* em relação ao preenchimento do sujeito

De acordo com os resultados obtidos, verificamos, conforme esperávamos, que a forma pronominal *a gente* é mais frequente quando o sujeito pronominal é realizado foneticamente, mostrando, assim, percentuais de 95% para a expressão plena *versus* 61% para a expressão nula. Os pesos relativos reafirmam os resultados percentuais, demonstrando que *a gente* tem probabilidade maior de ocorrer quando foneticamente realizado – .71, ao passo que a realização nula tende a desfavorecer seu uso – .17.

Em relação ao reflexo das realizações de *nós* e *a gente* na variação do preenchimento do sujeito, verificamos que, das 384 ocorrências das formas pronominais *nós* e *a gente* na fala de crianças maceioenses, 243 apresentaram o sujeito preenchido e 141 o sujeito nulo,

representando, respectivamente, percentuais de 63% e 37%. Esses dados vão ao encontro dos estudos linguísticos (DUARTE, 1995; CAVALCANTE, 2001) que mostram que, no português brasileiro, o sujeito pronominal referencial tende a ser realizado foneticamente.

### Sexo

A variável sexo foi o último grupo de fatores apontado como condicionante na variação em estudo. Em nossa análise, não só partimos do pressuposto de que homens e mulheres diferem quanto aos usos dos padrões linguísticos, como também objetivamos verificar se o pronome *a gente*, como observamos em (16), tende a ser mais frequente entre as crianças do sexo feminino, uma vez que estamos diante de uma variante não marcada socialmente.

(16) meus colegas são bom – é eu gosto da minha escola – fico brincando – com ele –  
 xx eu desenho *a gente* vai lá pra trás da classe – Ø fica desenhando (C1L2L464)

Fatores	NÓS			A GENTE		
	Aplic. / Total	%	PR	Aplic. / Total	%	PR
Masculino	40 / 175	23%	.60	135 / 175	77%	.40
Feminino	27 / 209	13%	.43	182 / 209	87%	.57

Tabela 4: Realizações de *nós* e *a gente* em relação ao sexo

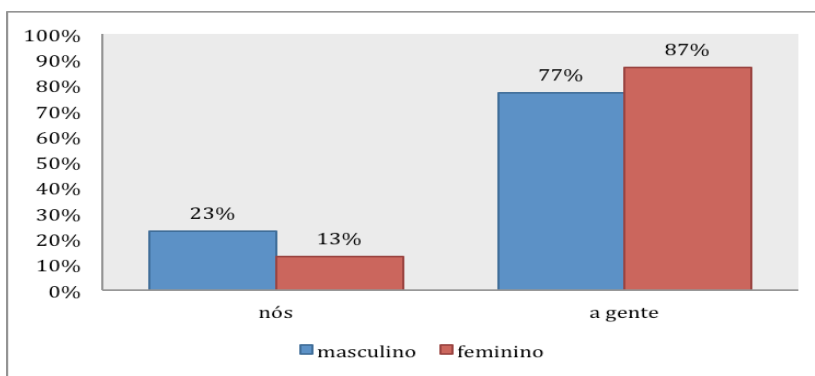


Gráfico 7: Percentuais de *nós* e *a gente* em relação ao sexo

De acordo com os resultados obtidos, verificamos que a forma pronominal *a gente* apresenta um percentual maior de realização entre as crianças do sexo feminino – 87% *versus* 77% para as crianças do sexo masculino. Os dados em pesos relativos reafirmam os dados percentuais de que as meninas tendem a favorecer o uso de *a gente* – .57, ao passo que os meninos tendem a desfavorecê-lo – .40, confirmando, assim, a nossa hipótese.

Esses resultados vão na mesma direção dos dados obtidos por Brustolin (2010) para a análise da fala de alunos do ensino fundamental, que mostram que *a gente* é o pronome mais frequente entre os informantes do sexo feminino. Na fala adulta, estudos sociolinguísticos (LOPES, 1998; ZILLES, 2007; VIANNA; LOPES, 2012) também mostram que as mulheres, de modo geral, tendem a utilizar mais a forma pronominal *a gente*.

## **Conclusão**

Tendo em vista que *a gente* é a forma pronominal preferida nas variedades do português brasileiro, focalizamos, neste trabalho, a variação dos pronomes *nós* e *a gente* na posição de sujeito na fala de crianças da cidade de Maceió/AL, com o intuito de verificar a frequência de uso dessas formas pronominais e elencar os grupos de fatores que condicionam tal variação.

Os resultados a que a análise nos permitiu chegar mostram que *a gente* é a forma pronominal preferida para representar a primeira pessoa do plural, o que confirma a nossa hipótese de trabalho e vai ao encontro das pesquisas sociolinguísticas, mostrando, assim, que a fala das crianças opera de acordo com o que está descrito para a fala de adultos.

Em relação às variáveis estatisticamente significativas, verificamos que os grupos de fatores marca morfêmica, paralelismo formal, preenchimento do sujeito e sexo condicionam tal variação, com *a gente* pronominal sendo favorecido nos seguintes contextos: morfema zero, antecedido por *a gente*, sujeito preenchido e sexo feminino.

## **Referências**

BRUSTOLIN, A. Uso e variação de *nós* e *a gente* na fala e escrita de alunos do ensino fundamental. In: *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Santa Catarina, 2010.

- CAVALCANTE, A. *O sujeito pronominal em Alagoas e no Rio de Janeiro: um caso de mudança em progresso*. (Tese de Doutorado). PPGLL/UFAL, 2001.
- DUARTE, E. *A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro*. (Tese de Doutorado). Unicamp, 1995.
- ECKERT, P. Age as a sociolinguistic variable. In: COULMAS, F. (org). *The handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, p. 151-67, 1998.
- FERNANDES, E. Fenômeno variável: *nós e a gente*. In: HORA, D. (Org.). *Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa, 2004.
- KATO, M. A gramática nuclear e a língua-I do brasileiro. In. MARTINS, M. (Org.). *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRN, 2013.
- LABOV, W. The child as linguistic historian. *Language Variation and Change*. Cambridge University Press, n. 1, p. 85-97, 1989.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LOPES, C. *Nós e a gente no português falado culto do Brasil*. DELTA, v. 14, n. 2, 1998.
- LOPES, C. De *gente* para *a gente*: o século XIX como fase de transição. IN: ALKIMIN, T. (Org). *Para a história do português brasileiro*. Vol. III, São Paulo: FLP/USP, 2002.
- LOPES, C. *A gramaticalização de a gente em português em tempos real de longa e curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos*. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 47-80, 2004.
- LOPES, C. *O quadro dos pronomes pessoais: descompasso entre pesquisa e ensino*. Matraca, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, jan./jun. 2012.
- MAIA, F. A variação *nós / a gente* no dialeto mineiro: investigando a transição. *Revista da ABRALIN*, v. 8, n. 2, p. 45-70, 2009.
- OMENA, N. A referencia à primeira pessoa do discurso no plural. In: OLIVEIRA e SILVA, M.; SCHERRE, M. (orgs). *Padrões sociolinguísticos: estudos de fenômenos variáveis do português falado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 1996.
- OMENA, N. A referencia à primeira pessoa do discurso no plural. In: PAIVA, M.; DUARTE, E. (Orgs.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.
- ROBERTS, J. *Acquisition of variable rules: (-t, d) deletion and (ing) production in preschool children*. Faculties of the University of Pennsylvania, 1994.
- ROBERTS, J. Child language variation. In: CHAMBERS, J.; SCHILLING, E.; TRUDGILL, P. (Orgs.). *The handbook of language variation and change*. Australia, Blakwell Publishing Ttd, p. 333-348, 2002.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X*: a variable rule application for Macintosh and Windows. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SEARA, I. A variação do sujeito *nós* e *a gente* na fala florianopolitana. *Revista Organon*, Porto Alegre, v. 14, n. 28/29, p. 179-194, 2002.

VIANNA, J.; LOPES, C.. A variação entre *nós* e *a gente*: uma comparação entre o português europeu e o brasileiro. *Revista do GELNE*, v. 14, p. 95-116, 2012.

ZILLES, A. *O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente?* Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, jun. 2007.

Artigo recebido em: 23/08/2015

Artigo aceito em: 24/11/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015

**O USO DO PROCESSO EXISTENCIAL *Haver* NA ESCRITA ACADÊMICA – UM ESTUDO COM BASE EM UM *CORPUS* DE ARTIGOS CIENTÍFICOS DE DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO**

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes

**Resumo:** Este trabalho objetiva analisar como os processos existenciais são utilizados na escrita acadêmica, em um *corpus* formado por artigos científicos de diversas áreas do conhecimento. Os processos existenciais representam que algo existe ou acontece, possuindo apenas um único participante: o Existente, segundo os pressupostos sistêmico-funcionais (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Para estudá-los, foram feitas listas de concordâncias com o auxílio do programa WordSmith Tools (SCOTT, 2008), analisando as ocorrências dentro de seu contexto de uso com base no suporte teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Os resultados mostram que estes processos desempenham um importante papel na escrita acadêmica, funcionando como um recurso para a não agência e para a expressão de opiniões sobre estudos antecessores, necessidades da área de estudo e avaliações da pesquisa feita. Espera-se que este estudo contribua para a descrição da Língua Portuguesa, com base na LSF, e para a elaboração de materiais didáticos com foco na compreensão e produção de artigos científicos.

**Palavras-chave:** Processos Existenciais. Escrita Acadêmica. Artigos Científicos.

**Abstract:** This paper aims to analyze how the existential processes are used in the academic writing, in a corpus of scientific articles from different knowledge areas. The existential process has only one participant: the Existent, according to systemic-functional approach (HALLIDAY, 1985, 1994, HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). In order to comprehend them, concordance lists were made with the WordSmith Tools (SCOTT, 2008) program, in order to analyze the occurrences inside the contexts of uses, based on the theory-methodology support of the Systemic Functional Linguistics (SFL). The results show that the existential process has an important role in the academic writing, as a source for no-agency and for express opinions about studies, needs in the area and research evaluations. It is hoped that this research contribute for describing Portuguese Language, based on SFL, and subsidizing the elaboration of course books and courses with emphasis on comprehension and production of scientific articles.

**Keywords:** Existential Process. Academic Writing. Scientific Articles.

---

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP); Professora Adjunta do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/MEC), Rio de Janeiro - RJ, Brasil. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), sob supervisão da Profa. Dra. Leila Barbara. Bolsista PDJ/CNPq. Email: fernandacaricari@gmail.com.

## Introdução

Este artigo está inserido no projeto SAL (*Systemics Across Languages*), projeto internacional que tem como objetivo desenvolver pesquisas que descrevam inglês, francês, chinês, tailandês, português e espanhol, a partir dos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985, 1994, HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), que tem como foco a língua em uso e permite analisar as escolhas gramaticais do autor em textos (escritos ou falados) com base no contexto de cultura e de situação em que se realizam.

A partir das condições contextuais, o falante organiza seus textos recorrendo às três metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual, sendo a primeira a que interessa a este trabalho, pois é responsável pelo conteúdo da mensagem, o uso da língua para falar sobre o mundo, tanto externo (coisas, eventos, qualidades, etc.), como interno (pensamentos, crenças, sentimentos, etc.). Como salienta Thompson (1996, p.76-77), o uso da linguagem reflete a visão de mundo do falante/escritor, ações/acontecimentos (referidas nos verbos), participantes (substantivos), atributos (adjetivos) e circunstâncias de lugar, tempo, etc. (advérbios).

Os trabalhos do SAL-Brasil se concentram em textos escritos, privilegiando o discurso científico, quer de áreas específicas, quer comparando áreas; alguns exemplos de pesquisas realizadas estão em Delta Especial (2011)<sup>1</sup> e em outras publicações como: Vivan (2010), Barbara e Macedo (2011), Morais (2013a, 2013b), Cabral e Barbara (2012), Rodrigues-Júnior e Barbara (2013).

O objetivo deste artigo é analisar como os processos existenciais são utilizados na escrita acadêmica, descrevendo seus usos frequentes e discutindo os diferentes significados de acordo com o contexto em que ocorrem. Para isso, este artigo se concentrou na análise do processo existencial mais frequente do *corpus*, *haver*, com 7.720 ocorrências. O interesse sobre este tipo de processo foi motivado pela realização da pesquisa de doutorado (MORAIS, 2013a) que teve como foco a investigação dos usos do clítico *se*<sup>2</sup> ligados à omissão de um participante (em termos sistêmicos) em artigos científicos. O *se* analisado foi o ligado à impessoalidade, desfocamento de agente (em termos sistêmico-funcionais: o Ator, o Dizente, o Existente, etc.), bem como a sua renúncia no texto ou em descrições (em construções relacionais e existenciais), procurando observar as implicações nos textos e suas funções nas

---

<sup>1</sup> DELTA vol. 27 n. 1. São Paulo-SP: PUC-SP/LAEL.

<sup>2</sup> Prefere-se usar o termo *clítico* em oposição aos termos *partícula* ou *índice*, associados a conceitos tradicionais de partícula apassivadora e de índice de indeterminação do sujeito.



diferentes seções dos artigos, excluindo-se o *se* conjunção e o *se* pronome reflexivo que possuem funções claras e que não estão ligadas à omissão de um participante.

O trabalho com os dados permitiu observar outros meios de impessoalização no discurso acadêmico-científico, como o uso de construções existenciais, permitindo ao autor representar os resultados, os métodos utilizados na pesquisa sem se colocar no fluxo informacional do texto. As construções existenciais “escondem” a agenciamento humana, contribuindo para manter a objetividade do discurso acadêmico (ZHENG, YANG; GE, 2014).

Os processos existenciais são pouco estudados na bibliografia sobre LSF e, em geral, são objetos de pouca pesquisa devido ao seu baixo número de ocorrências, conforme apontam Lima (2012, 2013) e Zheng, Yang e Ge (2014). Nas bibliografias estudadas, há muita pouca informação sobre este tipo de processo, o que justifica a importância deste estudo, contribuindo para um maior aprofundamento das funções que este processo desempenha na Língua Portuguesa escrita.

Os processos existenciais representam que algo existe ou acontece. Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) afirmam que eles ocorrem em pequeno número, representando aproximadamente 4% dos verbos utilizados. No entanto, as orações existenciais exercem papel importante em narrativas, introduzindo os participantes centrais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Com base na análise do *corpus*, constatou-se que as orações existenciais exercem papel importante no discurso acadêmico por possibilitar o distanciamento do autor. Os processos existenciais típicos em Língua Portuguesa são: *haver*, *ocorrer*, *acontecer*, *existir*, etc. Nestas orações, segundo Thompson (1996, p.101), o falante renuncia à oportunidade de se representar nos acontecimentos, uma característica distintiva estrutural que promove um sinal de renúncia. A função de uma oração existencial é anunciar a existência de algo, o que pode ser visto como um recurso para que o autor observe, ao invés de participar do fluxo informacional do texto.

Para entender os usos do existencial *haver*, o *corpus* do projeto SAL, formado por 1.225 artigos de diversas áreas do conhecimento, é utilizado para compreender como essas construções são utilizadas na escrita acadêmica. O verbo *haver*, por ser o existencial mais utilizado no *corpus*, foi analisado nas formas verbais mais frequentes tendo em vista seus contextos de usos.

Esse *corpus* foi submetido à ferramenta computacional WordSmith Tools (SCOTT, 2008) que possibilitou o trabalho com um grande número de textos, fornecendo dados estatísticos e separando as construções em que o existencial *haver* ocorre, para analisá-las qualitativamente com base nos pressupostos teóricos da Linguística Sistemico-Funcional

(HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e seguidores como: Eggins (1994), Thompson (1996) e Caffarel (2006)).

Dessa forma, organizou-se este artigo da seguinte maneira: primeiramente, é apresentada uma revisão da literatura no que tange à escolha teórica (LSF) e às especificidades dos processos existenciais, para depois serem tratados aspectos metodológicos, como uso da ferramenta computacional e os procedimentos de análise adotados e, por fim, a análise dos dados e suas considerações são apresentadas.

### **A visão da Linguística Sistêmico-Funcional**

A Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004), base teórica deste estudo, tem como foco a linguagem em uso, explorando como a língua é estruturada para o uso em diferentes contextos. Halliday (1994) define que uma das premissas básicas da abordagem sistêmico-funcional é que o uso da língua é motivado pelas relações sociais e que as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos falantes/escritores não são aleatórias e estão condicionadas pelo contexto.

Para a LSF, a análise do discurso compreende dois níveis de alcance: contribuir para a compreensão do texto, visando mostrar como e por que o texto transmite significado da maneira como o faz e relaciona-se com a avaliação do texto, procurando mostrar se um texto é ou não efetivo para os seus propósitos.

Halliday (1994, p.16) argumenta que uma análise do discurso não baseada em gramática não é uma análise completa, mas um simples comentário sobre o texto. A realização de um texto acontece através das relações semânticas e gramaticais. Na LSF, funcionalidade significa ser baseada no significado e o fato de ser gramática é entendido como a interpretação das formas linguísticas. Seguindo estes pressupostos, a gramática separa as possíveis variáveis e aponta suas possíveis funções para a interpretação de um texto ser dada, tanto com base em sua descrição semântica, como pelas características linguísticas.

A linguagem é vista como prática social, cujo uso motiva-se por uma finalidade. Nessa perspectiva, a LSF estuda as maneiras pelas quais as pessoas utilizam a linguagem para atingir determinados objetivos em situações específicas dentro de uma sociedade (HALLIDAY, 1985, p.4). A linguagem é vista como um recurso usado pelos seres humanos para criar significados.

De acordo com essa perspectiva teórica, quando um texto (oral ou escrito) é produzido, são realizados três tipos de significado simultaneamente. Significados relativos à

representação da experiência através da língua; significados relativos às representações de poder e solidariedade, atitudes em relação ao outro e aos papéis sociais assumidos e significados relativos à organização do conteúdo da mensagem, relacionando o que se diz ao que foi dito. Na LSF, cada um desses significados está relacionado a uma metafunção da linguagem, chamadas por Halliday (1985, 1994) de *ideacional*, *interpessoal* e *textual*.

Como o interesse desta pesquisa é investigar o processo existencial *haver* em artigos científicos de diversas áreas do conhecimento, concentrou-se na metafunção ideacional da linguagem, também chamada experiencial. Esta metafunção expressa o que está acontecendo no mundo externo (eventos) ou interno (pensamentos), estudando a oração como representação, ou seja, como um meio de representar padrões de experiência e reflete como o usuário fala sobre ações, situações, estados, crenças e circunstâncias (HALLIDAY, 1994, p.107). É importante lembrar que, apesar de se estudar o processo existencial *haver*, elemento da metafunção ideacional, a discussão apresentada neste artigo também conta com um olhar sobre as outras metafunções, pois as implicações de uso deste processo se dá tanto no âmbito das metafunções textual (organização da mensagem), como da interpessoal (relações estabelecidas entre autor e leitor do artigo de pesquisa).

Thompson (1996, p.76), com base em Halliday (1985, 1994), discute que a linguagem, na perspectiva experiencial, possui uma série de recursos para se referir às entidades no mundo de forma que essas entidades atuem ou se relacionem umas com as outras. O autor simplifica afirmando que a linguagem reflete a nossa visão de mundo, constituída por processos, participantes e circunstâncias.

Para a LSF, a impressão mais poderosa que temos da experiência é de que ela consiste de eventos (acontecer, fazer, sentir, significar, ser e tornar-se). Todos esses eventos estão organizados na gramática da oração e o sistema gramatical pelo qual isso é alcançado é o da transitividade. De acordo com Halliday (1994), este sistema constrói o mundo da experiência em um conjunto manipulável de tipos de processo. O processo, os participantes e as circunstâncias constituem o sistema da transitividade. A oração, nesta perspectiva, possibilita ao falante, através das escolhas dos processos (ações), dos participantes (pessoas ou coisas) e das circunstâncias (advérbios), expressar-se perante o mundo. Os processos são divididos em: materiais (fazer), mentais (pensar), verbais (dizer), comportamentais (comportar-se física e psicologicamente), relacionais (ser) e existenciais (haver).

Como esta pesquisa analisa o processo existencial mais frequente no *corpus* de estudo (*haver*), são apresentadas, no item seguinte, as particularidades deste processo, segundo a abordagem sistêmico-funcional da linguagem.

### Processos existenciais

Os processos existenciais representam que algo existe ou acontece. Suas orações se assemelham às relacionais por terem o verbo *ser*, porém não possuem participantes como Atributos<sup>3</sup> ou Identificadores, pois há apenas um único participante o Existente, como no exemplo abaixo:

<i>O desbaste</i>	<i>ocorreu</i>	<i>aos oito dias após a emergência. (25932)<sup>4</sup>.</i>
<i>Existente</i>	<i>Processo existencial</i>	<i>Circunstância</i>

Halliday e Matthiessen (2004, p.257) explicam que, ao contrário da língua inglesa, há línguas, como a língua portuguesa, em que não é necessário um elemento interpessoal marcando a presença de um sujeito, havendo apenas o processo + participante:

<b><i>Há</i></b>	<i>uma limitação teórica. (25456)<sup>5</sup></i>
Processo	Existente

Em inglês:

<b><i>There was</i></b>	<i>an old person of Dover.<sup>6</sup></i>
Processo	Existente

A palavra *there*, embora destacada no exemplo acima, não é considerada um participante ou uma circunstância, não tendo, portanto, nenhuma função representacional na estrutura transitiva da oração, servindo apenas para indicar a característica da existência, sendo necessária como Sujeito, em termos interpessoais (HALLIDAY; MATTHIessen, 2004, p.256-257).

Banks (2008, p.7) discute esta particularidade da língua inglesa, indicando que *there* não é um participante, pois não se refere a nenhuma coisa, tendo apenas um papel gramatical característico dessas orações.

<sup>3</sup> Ela é bonita. (*bonita* é um atributo, pois está atribuindo característica ao participante *ela*)

Ela é uma professora experiente (*uma professora experiente* é um identificador do participante *ela*).

<sup>4</sup> Exemplo retirado do *corpus* de estudo.

<sup>5</sup> Exemplo retirado do *corpus* de estudo.

<sup>6</sup> Exemplo de Halliday e Matthiessen (2004, p. 257).

Ao estudar a língua francesa, Caffarel (2006), baseada nos pressupostos da LSF, afirma que as construções existenciais são sempre médias, por possuírem um único participante. Morais (2013b) analisou as construções médias em artigos científicos da área de Linguística, mostrando que seus usos estão intrinsicamente ligados ao apagamento da identidade do autor do texto ou de outros pesquisadores descritos nas diferentes seções do artigo científico. Nesta pesquisa, os participantes das construções médias (*Meio*) estavam, em grande parte, relacionados ao trabalho/pesquisa ou a conceitos teóricos.

A seguir, o uso da Linguística de Corpus, as características do *corpus* de estudo e os procedimentos metodológicos são descritos para que, em seguida, sejam apresentadas as análises das construções existenciais encontradas.

### **O uso da Linguística de Corpus**

A Linguística de Corpus (LC) se faz presente metodologicamente, neste artigo, por meio das ferramentas computacionais utilizadas para analisar as ocorrências do processo existencial *haber* em um *corpus* formado por artigos científicos de diversas áreas do conhecimento. A LC trabalha dentro de um quadro conceitual formado por uma abordagem empirista e uma visão da linguagem enquanto sistema probabilístico, no qual alguns traços linguísticos são mais frequentes que os outros, conforme discute Berber-Sardinha (2000, p. 349).

A LC fornece um mapeamento regular entre a frequência maior ou menor de um traço e o contexto de ocorrência, relacionando as características linguísticas com as situacionais (os contextos de uso). A abordagem baseada em *corpus* é bastante útil, uma vez que “[...] quase todas as áreas da linguística podem ser estudadas a partir da perspectiva do uso, e a abordagem baseada em *corpus* fornece um conjunto de instrumentos particularmente eficaz para tais investigações”. (BIBER *et al.* 1998, p.9)

As regularidades lexicais podem ser estudadas com o suporte da LC, a partir de *corpus*, descrevendo os tipos de associação frequentes encontrados na língua em uso. Para Berber-Sardinha (2004, p.34), a LC fornece um suporte metodológico adequado às pesquisas que utilizam a Linguística Sistemico-Funcional, por também trabalhar dentro de uma visão de linguagem enquanto sistema probabilístico.

### **O *corpus***

Conforme abordado na introdução deste artigo, utilizou-se o *corpus* do projeto SAL formado por 1225 artigos científicos selecionados aleatoriamente da plataforma digital *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*. Os artigos selecionados foram publicados em periódicos dos últimos dez anos e avaliados pela Qualis<sup>7</sup> com as notas “A” e “B”, maiores notas da classificação.

Cada artigo foi salvo em arquivo individual, em formato *txt*, para utilização do programa *WordSmith Tools v. 5* (SCOTT, 2008). Foram excluídos: figuras, gráficos, quadros, palavras-chaves, *abstracts* e referências bibliográficas, por não serem objetos de pesquisa. Para efeito de organização, os textos foram divididos em pastas diferentes de acordo com a classificação de áreas usada pelo SciELO, conforme quadro abaixo:

<b>Área</b>	<b>No. de artigos</b>
Outras áreas das ciências da saúde	704
Linguística	119
Engenharia sanitária e ambiental	96
Meio ambiente	68
Engenharia	52
Ciências agrárias	49
Ciências biológicas	47
Odontologia	46
Economia	44
<b>Total</b>	<b>1225</b>

Quadro 1: Número de artigos por área do conhecimento.

Como se pode observar no quadro acima, não houve a preocupação de ter os mesmos números de artigos em cada área do conhecimento. O quadro abaixo apresenta informações sobre o *corpus*:

---

<sup>7</sup> A nota *Qualis* é uma classificação feita pela CAPES dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos, cujo objetivo é atender às necessidades específicas da avaliação da pós-graduação realizada por esta agência.

Textos	1225
Total de palavras	5.176.335
Total de palavras diferentes	118.411
Número. de orações	254.640

Quadro 2: Características do *corpus* de estudo (dados obtidos pela *wordlist*).

### **Procedimentos de análise**

Inicialmente, a *wordlist* foi utilizada para verificar qual processo existencial é mais frequente no *corpus* de estudo, totalizando todas as formas verbais que ocorrem nos textos. Constatou-se que o processo *haver* é o mais frequente e a organização dos dados para a análise foi feita a partir do levantamento das ocorrências deste processo no *concordanciador*.

Dessa forma, a metodologia quantitativa é usada para servir de ponto de partida e complementar a análise qualitativa, baseada nos pressupostos da LSF, que procura analisar o sistema linguístico em termos de sua função na sociedade, portanto, entendê-los nos seus contextos para compreender as preferências e os significados dos usos e das características das comunidades que as utilizam.

### **Análise do uso do processo *haver* em artigos científicos**

O verbo *haver*, por ser o existencial mais utilizado no *corpus*, foi analisado nas formas verbais mais frequentes, tendo em vista seus contextos de usos. Os números do quadro a seguir foram obtidos por meio da lista de palavras (*wordlist*) da ferramenta computacional WordSmith Tools (SCOTT, 2008):

<b>Formas verbais</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Há	3.892
Houve	1.707
Havia	871
Haver	526
Haviam	206
Haveria	198
Houvesse	95
Havido	79
Houver	71
Haverá	60
Havíamos	15
<b>Total</b>	<b>7.720</b>

Quadro 3: Formas verbais mais frequentes do verbo *haver*.

Como se pode observar, as formas verbais mais frequentes do processo *haver* são *há*, *houve* e *havia*, que ocorrem em número muito maior do que as demais. Pensou-se, em um primeiro momento, que as orações existenciais eram utilizadas para atestar a existência, fenômenos, dados da pesquisa, por exemplo. No entanto, seus usos revelam outras facetas importantes para a construção da argumentação do artigo científico.

Todas estas formas verbais, totalizando 7.720 ocorrências, foram analisadas com base na Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY, 1985, 1994 e HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004). A LSF tem como foco a linguagem em uso, por isso sua preocupação é explorar como a língua é estruturada para o uso em diferentes contextos. Halliday (1994) define que uma das premissas básicas da abordagem sistêmico-funcional é que o uso da língua é motivado pelas relações sociais e que as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos falantes/escritores não são aleatórias e estão condicionadas pelo contexto.

Como o interesse desta pesquisa é investigar como as construções existenciais são utilizadas em artigos científicos, é importante discutir que para Halliday e Matthiessen (2004, p.258), em princípio, pode existir qualquer tipo de fenômeno que pode ser construído como



“coisa”: pessoa, objeto, instituição, abstração e, também, qualquer ação ou evento. Com base nas análises de *haber*, pode-se dizer que as abstrações são construídas nas construções existenciais por meio das nominalizações. Sabe-se que a nominalização é um recurso linguístico poderoso para a realização da metáfora gramatical. É por meio deste recurso que processos e propriedades são reinterpretados metaforicamente como substantivos, criando assim um discurso mais denso, tornando a linguagem mais abstrata e poderosa.

Para Halliday (2004, p.19), o fenômeno da metáfora gramatical é parte da extensão do poder da língua, adicionando uma nova dimensão ao significado. Os participantes no discurso científico tornam-se mais complexos e abstratos. É o que se pode observar nas listas de concordâncias feitas com o auxílio da ferramenta computacional WordSmith Tools (SCOTT, 2008), em que muitos dos usos ocorrem na seção teórica do artigo:

- (1) *Há* uma ressignificação da idéia de eternidade, que perde a sua aura divina, embora conserve um traço místico ou, mais corretamente, o traço de um enigma. (25457).
- (2) *Há* uma limitação teórica de RicSur neste ponto, apesar da pouca relevância a sua teoria do texto. (25456).
- (3) *Há* uma tendência tradicional que aborda a crítica da verdade a partir da definição filosófica de crítica resultante dos desdobramentos analíticos da Crítica da razão pura.... (25422).

Os Existentes, nos exemplos acima, são construídos por meio de nominalizações dos verbos *ressignificar*, *limitar* e *tender*, possibilitando ao autor discutir as concepções teóricas de forma abstrata, empacotada e técnica. Para Halliday e Martin (1993), o uso das nominalizações nos textos científicos contribui para uma linguagem mais técnica; é um recurso necessário para a construção teórica na linguagem científica.

Pode-se observar, na lista de concordâncias, que a maioria das ocorrências (65%) possui o processo *haber* como tema das orações, tendo a seguir o que Fries (1995, p.11) chama de N-Rema, isto é, a parte da oração em que o escritor deposita a informação não conhecida ainda pelo leitor, sendo esta de maior interesse. No caso das ocorrências acima, a informação nova está relacionada com a discussão teórica trazida na seção revisão da literatura.

Não é apenas na seção revisão da literatura/fundamentação teórica que as construções com *haver* são utilizadas, muitas construções observadas estão relacionadas ao relato das observações dos experimentos:

- (4) Pode ser observado que *há* um *aumento* na intensidade da banda analítica com o aumento no teor de NCO nas amostras de adesivo. (Pol.14).
- (5) Os resultados mostraram que *houve correlação* significativa ( $R^2 = 0,825$ ) entre o diâmetro dos tubos crivados e a produção de borracha ( $y = 0,1961x^2 - 14,77x + 281,7$ ). (25980).
- (6) *Houve inclinação* distal do longo eixo dos primeiros molares superiores com inclinação posterior da coroa. (Odrdp9.4).

As construções existenciais acima representam as observações feitas pelo pesquisador com base nos resultados de experimentos. Nota-se que não há a presença de um Agente humano em nenhuma destas construções, ou seja, a escolha pela construção existencial permite a não participação do autor no fluxo informacional do texto, visto que esta construção possui um único participante que não tem status de Agente.

A construção 4 pode ser rephraseada em:

- (4') Podemos observar um *aumento* na intensidade da banda na intensidade da banda analítica com o aumento no teor de NCO nas amostras de adesivo.
- (4'') Pode-se observar um *aumento* na intensidade da banda na intensidade da banda analítica com o aumento no teor de NCO nas amostras de adesivo.
- (4''') Podemos observar que quando a banda analítica *umenta* na intensidade é porque aumentou o teor de NCO nas amostras de adesivo.

Ao contrário das ocorrências no *corpus*, os rephraseamentos acima mostram duas construções mentais em que a nominalização é o fenômeno e o participante pode ser humano (1ª pessoa do plural em 4') ou pode estar desfocado (4''), isto é, há um desfocamento de médio grau, quando o autor/pesquisador não está representado no texto, no entanto, a sua participação é pressuposta (MORAIS, 2013a).

Assim como em 4', tem-se em 4''' um participante humano, porém neste último rephraseamento, há o desempacotamento da nominalização *aumento* e modificações na

estrutura da oração para que ela ficasse com sentido, dando uma explicação do que foi observado no experimento.

Da mesma forma, as ocorrências seguintes ocorrem na seção discussão dos resultados e, em um mesmo parágrafo, foram encontradas duas construções existenciais:

(7) *Houve* pequeno *sombreamento* das plantas de uma linha por plantas de linhas adjacentes. Além disso, não deve ter *haverido concorrência* por nutrientes e água entre plantas de linhas diferentes, pois suas raízes não exploraram a mesma área de solo. (25991).

(8) *Há aumento* da concentração até atingir o valor máximo, e após esse pico de concentração ocorre o decréscimo até que não exista mais fertilizante a ser aplicado. A *análise* gráfica do perfil da distribuição da concentração de K e N ao longo do comprimento das linhas laterais para o tempo amostrado, representada na Figura 3, *evidencia* que, para ambos os nutrientes, *houve* a mesma *tendência* de distribuição, conforme relatado por OLIVEIRA (2006). (c.agra11).

As construções acima são utilizadas na apresentação dos resultados dos experimentos feitos na pesquisa. Em 7, o conectivo *além disso*, parte do tema múltiplo, antecede uma outra construção existencial que completa as observações do autor/pesquisador. De forma semelhante, em 8, há primeiramente a construção existencial com observação do pesquisador sobre o experimento realizado e, no período seguinte, tem-se uma nominalização a *análise* em posição de Agente do processo *evidenciar* (mental), seguido de uma oração existencial projetada representando a análise do pesquisador que foi semelhante à de um pesquisador antecessor.

É importante notar que, nas construções acima, a informação nova está no N-Rema que traz nominalizações e orações elaboradas com explicações dos resultados dos experimentos da pesquisa, como em 7, e a análise dos resultados obtidos, em 8.

As ocorrências mostram que, além do uso de nominalizações em construções existenciais, os artigos científicos utilizam outros recursos para elaborar seu discurso de forma objetiva e impessoal, como o caso da construção a seguir:

(9) A *utilização* do grafite expansível *causa* um considerável aumento na energia de ativação para o início da decomposição térmica em amostras contendo 8% de SA, no entanto, *observa-se* que *há* uma perda significativa nos valores de alongamento na

ruptura do material, sendo que para sua utilização estudos complementares devem ser realizados. (pol33).

Semelhante ao que ocorre em 8, em que a nominalização *análise* está em posição temática, em 9, a *utilização* é o participante da oração material (*causar*). O conectivo *no entanto* é seguido de uma oração mental, com desfocamento de participante, que projeta uma oração existencial, em que o existente *uma perda significativa nos valores de alongamento...* analisa o resultado obtido por meio do experimento realizado, mostrando o que ocorreu no experimento e discutindo que o uso do *grafite expansível* precisa ser mais estudado antes de sua utilização.

A nominalização utilizada em posição de Agente é um importante recurso de impessoalização no discurso acadêmico, pois empacota a informação, deixando o discurso mais abstrato, mais elaborado, permitindo o distanciamento do pesquisador no texto. Ao desempacotar a nominalização em 9, tem-se:

(9') Utilizamos o grafite expansível que *causou* um considerável aumento na energia de ativação para o início da decomposição térmica em amostras contendo 8% de SA....

(9'') Utilizou-se o grafite expansível que *causou* um considerável aumento na energia de ativação para o início da decomposição térmica em amostras contendo 8% de SA....

(9''') Foi utilizado o grafite expansível que *causou* um considerável aumento na energia de ativação para o início da decomposição térmica em amostras contendo 8% de SA....

O desempacotamento pode evidenciar o participante, como em 9', tendo como Tema "nós" (elíptico), ou o desfocá-lo como em 9'' e 9'''', com o processo como Tema, porém de uma participação pressuposta. No entanto, a nominalização parece ser mais vantajosa ao escritor, visto que não há resquícios de sua participação. Além de permitir o empacotamento de um fenômeno complexo em uma entidade semiótica, faz esta ser um elemento da estrutura da oração. (HALLIDAY, 2004, p.137).

Ao observar as ocorrências das formas verbais de *haver*, notou-se que este processo é utilizado com frequência acompanhado pela nominalização *necessidade*, 8ª palavra mais utilizada na posição primeira à direita:

- (10) *Há necessidade* de mais estudos para *se correlacionar* notas de diagnose visual de sintomas com teores de F nos tecidos e possíveis prejuízos na produtividade. (25805).
- (11) *Há necessidade* de testar as linhagens do grupo IAC S4 mediante 4inoculação contra todas as espécies de tospovírus disponíveis, para conhecer a extensão de sua resistência e, a partir daí, seu uso potencial como cultivares ou como linhagens em programas de melhoramento. (25963)
- (12) Conforme os resultados, *nota-se* que o vigor das sementes está relacionado ao estado nutricional do feijoeiro, em relação ao manganês, como observado no teste de condutividade elétrica. Entretanto, *há necessidade* de se *estudar* estes aspectos mais detalhadamente em futuros trabalhos de pesquisa. (25649).

Estas ocorrências são utilizadas na parte final do artigo, na seção conclusão ou, naqueles artigos que não a contêm, no final da seção discussão dos resultados, indicando possibilidades para pesquisas futuras. Nota-se que, utilizando esse tipo de construção, o autor se coloca no texto e nele inclui o leitor no texto, mostrando a necessidades de novos estudos na área da qual os dois fazem parte.

Em 10 e 12, o uso do clítico *se* como mecanismo de impessoalização na frase deixa imprecisa a identidade de quem estuda ou correlaciona, conforme processos grifados. Em 12, tem-se o uso do processo mental *notar* também acompanhado desse clítico, caracterizando, conforme Moraes (2013a), um desfocamento de médio grau, podendo envolver, além do autor, o leitor.

As ocorrências acima são declarativas e seus usos podem ser entendidos como uma expressão metafórica próxima a “*É necessário que*”, configurando o que Halliday e Matthiessen (2004, p.618) chamam de modalidade do tipo modulação (obrigação). A escolha do autor é representar sua opinião sobre estudos futuros por meio da modalidade, não se comprometendo na declaração. A modalidade representa a visão do escritor/falante, a forma congruente, no caso dos exemplos deste *corpus*, poderia ser “*Eu acho necessário que...*”, no entanto, a língua permite que o autor faça escolhas diferentes, deixando parecer que não é o ponto de vista apenas do autor. Acredita-se que estas escolhas feitas nos artigos científicos sejam formas altamente elaboradas de modalidade (HALLIDAY; MATTHISSEN, 2004, p.624-625).

Do ponto de vista temático, nas construções acima, têm-se comentários tematizados que permitem que os escritores tematizem seus próprios comentários a respeito do valor ou da

validade do que dirão a seguir (VENTURA; LIMA-LOPES, 2002). Estes comentários são muito comuns em textos argumentativos (OLIONI, 2010), tendo em vista a necessidade de o escritor se posicionar, nestes casos, implicitamente frente ao nicho da área de pesquisa, defendendo a necessidade de novos estudos.

As possibilidades discutidas, bem como as ocorrências encontradas vão ao encontro com as discussões de Schleppegrell (2004) sobre o discurso acadêmico e as possibilidades que a língua possui para que o autor projete uma falsa interação, um relacionamento de distância com o leitor. Acredita-se que tanto a nominalização, o uso de construções existenciais e as expressões metafóricas ligadas à modalidade são maneiras encontradas pelos autores para expressar suas avaliações e julgamentos perante as pesquisas realizadas. São escolhas lexicais diferentes das interações informais e, por isso, é preciso que os alunos (graduandos e pós-graduandos) compreendam como usar as características do registro acadêmico para encobrir seus sentimentos e atitudes (SCHLEPPEGRELL, 2004, p.63).

### **Considerações Finais**

A análise apresentada mostra que os usos dos processos existenciais vão muito além da representação de que algo existe ou acontece. Eles desempenham um papel importante na construção da argumentação científica, permitindo um distanciamento do autor/pesquisador do artigo, visto que o participante (Existente) não tem status de Agente e pode ser construído por meio de nominalizações, recurso linguístico poderoso para a realização da metáfora gramatical, em que processos são reinterpretados metaforicamente como substantivos, construindo um discurso mais denso, com uma linguagem mais abstrata (HALLIDAY, 2004).

O uso das construções existenciais não está ligado a uma determinada seção do artigo científico, pois podem ocorrer em mais de uma seção, como os dados mostraram na “resenha teórica”, “discussão dos resultados” e “conclusão”. Seus usos também estão relacionados à expressão da modalidade, representando opiniões sobre estudos futuros, porém não comprometendo o autor/pesquisador na declaração, sendo este um recurso altamente elaborado.

Acredita-se que esta análise possa ser utilizada para elaboração de materiais que tenham como foco o ensino de escrita acadêmica ou, até mesmo, adaptada para o uso nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, propondo uma reflexão sobre os usos desses verbos (processos existenciais) com base em exemplos reais de gêneros conhecidos pelos alunos.

## Referências

BANKS, D. *The development of scientific writing – Linguistics features and historical context*. London: Equinox, 2008.

BARBARA, L.; MACEDO, C. M. M. de. Processos verbais em artigos acadêmicos: padrões de realização da mensagem. In: BARBARA, L.; MOYANO, E. *Textos em linguagem acadêmica: explorações sistêmico-funcionais em espanhol e português*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

BERBER SARDINHA, T. Semantic prosodies in English and Portuguese: A contrastive study. *Cuadernos de Filología Inglesa*. Murcia, Spain V.9, 1:93-100, 2000.

\_\_\_\_\_. *Linguística de Corpus*. Barueri-SP: Manole, 2004.

BIBER, D. et al. *Corpus Linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CABRAL, S. R. S.; BARBARA, L. Processos verbais no discurso jornalístico: frequência e organização da mensagem. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. V. 28, p. 878-899, 2012

CAFFAREL, A. *A systemic functional grammar of french – from grammar to discourse*. London: Continuum, 2006.

EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres: Pinter Publishers, 1994.

FRIES, P.H. Themes, methods of development, and texts. In R. Hasan and P. H. Fries (eds.) *On subject and theme: a discourse functional perspective*. Amsterdam: Benjamins, 1995.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

\_\_\_\_\_. *The language of science*. New York: Continuum, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. e MARTIN, J. R. *Writing science: literacy and discursive power*. London: Palmer, 1993.

HALLIDAY, M. A. K. e MATTHIESSEN, C. M.I.M. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. Third Edition, 2004.

LIMA, L.R. Os processos existenciais em reportagens de capa da revista Superinteressante. *Domínios da Linguagem*. V. 6.N. 1.2012. p. 261-284.

\_\_\_\_\_. *Os processos existenciais em reportagens de capa da revista Superinteressante*. Dissertação de Mestrado. UFSM, 2013.

MORAIS, F. B. C. *Entre alhos e bugalhos: os diferentes usos do clítico SE na escrita acadêmica*. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 2013a.

\_\_\_\_\_. As construções médias nos artigos científicos de linguística. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v.14, n.2, 2013b.p. 184-206.

OLIONI, R. C. *Tema e N-Rema: a construção do fluxo de informação em textos narrativos sob uma perspectiva sistêmico-funcional*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. e BARBARA, L. Construções linguísticas de aval atividade no romance *The Picture of Dorian Gray* e em sua tradução e adaptações para o português brasileiro: uma análise exploratória. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 13. N. 1, 2013.

SCHLEPPEGRELL, M. J. *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

SCOTT, M. R. *Wordsmith Tools v. 5*. Software for text analysis. Oxford: Oxford University Press, 2008.



THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. London: Arnold, 1996.

VENTURA, C.; LIMA-LOPES, R. O tema: caracterização e realização em português. *Direct Papers* 47, PUC-SP and University of Liverpool, 2002.

VIVAN, E. *Principais usos de processos verbais e metáforas interpessoais em artigos de linguística aplicada*. Tese de doutorado. PUC-SP, 2010.

ZHENG, S. YANG, A. e GUANGCHUN, G. *Functional stylist analysis: transitivity in english-medium medical research articles*. *International Journal of English Linguistics*. V. 4.N. 2, 2014.

Artigo recebido em: 21/08/2015

Artigo aceito em: 30/11/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015

## REFLEXÕES SOBRE O ETHOS DO DISCURSO

Juliana Vieira Chalub<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo pretende lançar um olhar complementar ao conceito de *ethos*, revelando-o pelas suas formas de composição. Para seguirmos com esse estudo perpassaremos os caminhos da Análise do Discurso e da Retórica. O *ethos*, pelo que nossas reflexões sobre o tema podem adicionar, delinea-se como uma instância de resistência a uma ordem habitual de se dizer sobre o mundo. O que nos interessa é perceber que em discurso o *ethos* revela um modo novo de sentir o mundo, e que esse modo se candidata a ser reconhecido como um dos modos válidos de representar a realidade. O *ethos* do discurso é comprometido de maneira social com o que reverbera; ele faz voltar para a realidade algo a ser entendido novamente como parte de uma *práxis* e não como mera opinião. Dessa forma, esse conceito se delimitaria como o produto da composição discursiva.

**Palavras-Chave:** Ethos. Discurso. Sentido. Argumentação. Categorias.

**Abstract:** This article intends to launch a further look at the concept of *ethos* in the speech studies, revealing it by the speech composition. To proceed with this study we have chosen the path of discourse analysis and Rhetoric. The *ethos*, by our design, is outlined as an instance of resistance to a usual order to say about the world. What interests us is to realize that, in discourse, *ethos* reveals a new way of feeling the world, and that way are applying to be recognized as one of the valid ways of representing reality. This *ethos* is socially committed with that it reverberates; it brings back to reality something to be understood again as part of *praxis*. Thus, this concept may be delimited as the product of discursive composition.

**Keywords:** Ethos. Discourse. Meaning. Argumentation, Categories.

### Introdução

Já é bem acordado, nos dias de hoje, que quando se tem o discurso como objeto de estudo, escolhe-se levar em conta a concepção do mundo, de modo geral, que inclui as normas sociais, os costumes e as representações compartilhadas, promovendo um conjunto de conhecimentos que, em nosso dia a dia, estão ao nosso alcance para fundamentar a interpretação de nossas experiências de significação. Esse pensamento gera uma atitude pragmática que nos permite agir no mundo com uma confiança de previsibilidade que, ao funcionar como uma espécie de arquivo, faz com que cada nova experiência possa ser

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Mestrado em Letras da Universidade Vale do Rio Doce – UNINCOR. Três Corações, MG. Brasil. [jchalub@gmail.com](mailto:jchalub@gmail.com). Este trabalho foi realizado com o apoio da FAPEMIG

resgatada em um arcabouço de familiaridade. É uma característica tipificadora que exerce papel fundamental para a produção discursiva.

Contudo, é preciso atentar para uma tensão que permeia as representações que fazemos de nossa realidade. Enquanto arcabouço estável, nossas representações exigem que se reproduzam rotineiramente as condições de uma realidade herdada, contudo, não podem impedir a possibilidade do *devenir*, o qual é gerado pela necessidade de se romper com a maneira habitual de se representar discursivamente um aspecto da realidade.

Veremos que, em um percurso discursivo, essa tensão pode ser percebida como algo a ser gerido de modo a não isolar um discurso; ou seja, gerenciar essa tensão nos discursos revela um enraizamento discursivo que é a marca de uma construção em que a tradição é levada a sério, sem calar o aspecto criador, contingente ou acidental das representações. O percurso teórico que se submete essa investigação, de forma geral, compreende a Análise do Discurso e suas interseções com a Teoria da Argumentação e a Retórica.

### **Algumas reflexões correntes sobre o conceito de *ethos***

O *ethos* é uma das três provas engendradas pelo discurso (*pathos*, *ethos* e *logos*), considerada muito importante por Aristóteles, seu possível criador. A definição dada pelo estagirita transita entre um sentido moral, englobando desde virtudes variadas até um sentido mais objetivo de hábito, costume ou caráter. Não nos resta dúvida, portanto, que o *ethos* é uma realidade discursiva, ele é engendrado pelo discurso. Aquele que enuncia tem sido relacionado a uma construção da imagem de si. Não que isso seja feito de maneira explícita, porém, “seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa” (Amossy, 2005, p. 9). É um tipo de apresentação, segundo Amossy, que não se limita a uma técnica aprendida, e a formação de um *ethos* se dá à revelia dos interlocutores.

Fortemente ligado à enunciação, o conceito de *ethos* tem sido tomado como essa imagem do sujeito construída no discurso, ou também como algo pré-existente, no caso de um orador institucionalizado. A Análise do Discurso, preocupada em compreender e explicar como o discurso se torna eficaz, apresenta o *ethos* como articulado à cena de enunciação<sup>2</sup>. Desse modo, chama-se a atenção para a importância de uma reflexão sobre o enunciador,

---

<sup>2</sup> Cena de Enunciação em Análise do Discurso é a pretensão do discurso, por meio de seus desdobramentos, instituir a situação de enunciação que o torna pertinente.

principalmente em discursos que podem confirmar seu papel enunciador, além de realçar o fato de que, quando se estabelece o gênero ao qual o discurso pertença, já são induzidas expectativas sobre o *ethos*.

Nos estudos sobre o discurso, a noção de *ethos* se vincula a uma construção de uma imagem do sujeito e vem sendo desenvolvida de forma articulada com a enunciação pela qual o sujeito enunciador pode escolher mais ou menos livremente sua imagem, “no discurso político, por exemplo, o candidato de um partido pode falar a seus eleitores como homem do povo, como homem experiente, como tecnocrata etc.” (Amossy, 2005, p. 16).

Para o andamento desta reflexão, é importante pensar nos valores que o discurso compõe, pois eles demarcam uma atitude em relação à realidade. O *ethos* do discurso é revelado exatamente por meio da análise de uma estrutura discursiva, que deixaria à mostra essa atitude que é marca da *subjetivação*<sup>3</sup>. O *ethos* é, portanto, a instância do discurso revelada por uma composição que deixa à mostra uma maneira subjetivada de lidar com a realidade; esta maneira é aquela que instaura uma resistência ao comum, ao habitual, já que seu aspecto não universal lhe concede um estatuto particular.

Em face ao *ethos* revelado por uma composição de valor (social, ético) e vinculado aos efeitos patêmicos, gerados já em um processo de *subjetivação*, pode se perceber que o processo intelectual (de entendimento do mundo) fica estabelecido como discursivo por excelência. Isso porque são esses dois processos, *subjetivação* e *objetivação*, que revelam, segundo Bakhtin (2000), um *interno* e um *externo* corporal do sujeito que implicam o seu estar no mundo. Esse mundo é coletivo, e nele “meu corpo é, basicamente, um corpo interior, o corpo do outro é, basicamente, um corpo exterior” (Bakhtin, 2000, p. 65).

Sobre esse duplo momento da constituição do sujeito, como sujeito social provido de valor, podemos dizer que esse valor é primordialmente ético, já que é por meio de valores que a relação com o outro funda as negociações da vida em sociedade. Há, portanto, uma concepção ética da formação do corpo sensitivo, já que “o corpo (como valor) é antes generalizado do que diferenciado, e, quando o é, é infalivelmente em função do corpo interior ou do corpo exterior do ponto de vista subjetivo ou objetivo, conforme nos baseamos em nossa própria vivência ou na vivência do outro” (Bakhtin, 2000, p. 70).

É de comum acordo que, nos estudos discursivos, o *ethos* está fortemente ligado à

---

<sup>3</sup> Subjetivação e Objetivação são conceitos melhor explicados na íntegra da pesquisa, e os quais demandariam espaço não compatível com a proposta deste texto. Ambos podem ser verificados no trabalho completo disponível em: **Retirado para obedecer às regras de submissão**. Contudo é interessante demarcar que grosso modo eles marcariam dois momentos no processo de entendimento da realidade: o primeiro de sensação e percepção e o segundo, a objetivação, um momento de tentativa de representação do que foi percebido.

enunciação e tem sido entendido como uma imagem do sujeito construída pelo discurso, ou também como algo pré-existente, apoiado em um orador institucionalizado.

O olhar complementar que queremos lançar a esse conceito é que o *ethos* só pode ser revelado pela *composição do discurso*. Acreditamos que relacionar a noção de *ethos* a uma vestimenta ou ao caráter do enunciador não nos parece produtivo dentro da abordagem que estamos assumindo. A correspondência ou não com o sujeito empírico traz pouca contribuição ao problema de se revelar a uma estrutura de composição discursiva e suas possíveis rupturas<sup>4</sup>.

O que nos interessa é perceber que em discurso, pode aparecer, pela *ruptura* um modo novo de sentir o mundo, e que esse modo se candidata a ser reconhecido como um dos modos válidos de representar a realidade. Dessa forma, as subjetivações das quais falamos antes e que aparentam estar em um momento anterior ao discurso em si aparecem como produto da composição. É, de certo modo, o que mostra Maingueneau ao dizer que “em termos mais pragmáticos, dir-se-ia que o *ethos* se desdobra no registro do mostrado e, eventualmente, no dito. Sua eficácia decorre do fato de que envolve de alguma forma a enunciação sem ser explicitado no enunciado” (Maingueneau, 2005, p.73).

Maingueneau (2008) alerta para o maior dos obstáculos com os quais nos deparamos ao estudar a noção de *ethos*: o fato de ela ser muito intuitiva. O que se quer dizer com isso é a ideia comum de que nossa produção discursiva pode revelar aos destinatários uma certa representação dos sujeitos enunciadoreis.

Por não ser um conceito teórico claro, se quisermos torná-lo operacional, é preciso abordá-lo em uma problemática precisa, “privilegiando esta ou aquela faceta, em função, ao mesmo tempo do corpus que nos propomos a analisar e dos objetivos da pesquisa que conduzimos, mas também da disciplina” (Maingueneau, 2008, p. 12). Assim, é importante que diante da noção de *ethos*, seja definida, previamente, a rede conceitual que a pesquisa mobiliza. Esse argumento é corroborado pela visão de Eggs (2005, p.30):

Os vestígios do *ethos* estão realmente presentes na pesquisa moderna, frequentemente escondidos, ou melhor rechaçados para outras problemáticas – seja como *condição de sinceridade*, na teoria dos atos de linguagem de Searle, como *princípio de cooperação* ou como *máximas conversacionais* em Grice, seja como *máximas de educação, de modéstia* ou *de generosidade*, em Leech e em outros autores. Basta ler as passagens sobre “a adaptação do orador a seu auditório” ou sobre a “pessoa e seus atos” ou sobre o “discurso como ato do orador” em Perelman, para se dar conta de

---

<sup>4</sup> A ruptura é outro conceito desenvolvido pela pesquisa citada e refere-se as não coincidências da maneira como os sujeitos experimentam a realidade, permitindo, em discurso, ousadias e associações, transposições e contingências.

que o *ethos* está sempre presente como *realidade problemática de todo discurso humano*.

O princípio geral que compartilhamos é que o *logos* é o lugar do *ethos*. Tal posição se define mediante várias possibilidades de escolhas passíveis de serem realizadas para se compor um discurso. Maingueneau demonstra, por meio da leitura de diversos autores que trabalham essa noção, que ela está suscetível a amplas zonas de variação. Não nos deteremos em listar as diversas teorias que se esforçaram para tratar o *ethos*. No contexto dos estudos do discurso, Amossy (2005) realizou esse trabalho, que é referência para uma introdução ao assunto.

Se voltarmos à Retórica de Aristóteles, perceberemos que o *ethos* é um tipo de prova dos argumentos que consiste em causar boa impressão, dando, por meio do discurso, uma imagem de confiança capaz de convencer o auditório. O que deve ser deixado em relevo é que, para o estagirita, essa “boa impressão” só se revela pela forma como o discurso se constrói. Vale observar, também, que o *ethos* aristotélico pode ser ligado à própria enunciação e não a um saber extradiscursivo sobre o locutor.

Dentre as dificuldades ligadas à noção de *ethos*, Maingueneau alerta para não se ignorar o fato de que os interlocutores também constroem representações desse locutor, ainda que optemos por pensar o *ethos* crucialmente ligado à enunciação. Assim, mesmo sabendo que existem tipos de discursos e circunstâncias dos quais os interlocutores não teriam acesso ao sujeito enunciador (um texto de autor desconhecido, por exemplo), há aqueles proferidos por “celebridades”, nos quais o *ethos* estaria associado a um extra discursivo que a enunciação trataria de confirmar ou não.

Nossa proposta situa o *ethos* no contexto dos estudos discursivos e, em acordo com Maingueneau, ao menos nessa parte, acreditamos poder elencar alguns princípios mínimos sem prejudicar como eles podem estruturalmente ser explorados:

- o *ethos* é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo *iterativo* de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação. Maingueneau (2008, p.17).

Esse autor não reserva o *ethos* à eloquência como fez a retórica, alargando o alcance de suas reflexões a todo tipo de texto, tanto orais, como escritos. Para ele, o mesmo texto escrito teria uma “vocalidade”, e essa característica se manifestaria, como explica o próprio Maingueneau (2008, p.18):

Numa multiplicidade de “tons”, estando eles, por sua vez, associados a uma caracterização do corpo do enunciador (e, bem entendido, não do corpo do locutor extradiscursivo), a um “fiador”, construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação. O termo “tom” tem a vantagem de valer tanto para o escrito como para o oral.

A proposta de Maingueneau implica o conceito de *ethos* dentro da Análise do Discurso sem reservá-lo à oralidade, já que acredita em uma vocalidade específica do discurso que permite relacioná-lo com uma fonte enunciativa por meio de um *tom*. O autor também apresenta a noção de *incorporação* que aponta para uma dimensão que faz parte da identidade de um posicionamento discursivo, associando o *ethos* à noção de um *fiador* que “mediante sua fala, se dá uma identidade compatível com o mundo que se supõe que ele faz surgir em seu enunciado”(Maingueneau, 2005, p.74).

Concordamos quando esse autor afirma que, na perspectiva da Análise do Discurso, o *ethos* não pode ser entendido como um elemento de persuasão somente. Porém, para nós, o *ethos* é a marca, no discurso, de um modo de *resistência*.

O que Maingueneau chama de fiador, nós entendemos como o próprio discurso, já que o *ethos* não será entendido aqui como uma instância cuja função seria transmitir confiança ou estima. A definição de *ethos*, de acordo com nossa abordagem, relaciona-se com um lugar de resistência na produção discursiva contra sua própria dessemantização, e é por ele que o discurso se enraíza.

### **Reflexões Complementares**

Para esclarecer o que seria essa dessemantização do discurso, e como isso está diretamente ligado à nossa noção de *ethos*, podemos fazer uma reflexão sobre o conhecido mito de Eco e Narciso. Se pensarmos na ninfa Eco como uma metáfora de um *ethos* do discurso, ou seja, que tem como essência a necessidade absurda de dizer, perceberemos que, se fadado à repetição, o *ethos* perde sua dimensão subjetiva de escolha e, se institucionalizado, desaparece em meio àquilo que é habitual, automatizado, e sem chance de dizer sobre seu modo de perceber a realidade.

O mito de Eco e Narciso apresenta uma bela ninfa, Eco, amante dos bosques e dos montes, companheira favorita de Diana em suas caçadas. Mas, Eco tinha um grande defeito: falava demais, e tinha o costume de dar sempre a última palavra em qualquer conversa da qual participava. Por conta dessa característica, Eco foi condenada a não mais poder falar uma só

palavra por sua iniciativa. Foi dito a ela: “Só conservarás o uso dessa língua com que me iludiste para uma coisa de que gostas tanto: responder. Continuarás a dizer a última palavra, mas não poderás falar em primeiro lugar” (Bulfinch, 2002, p.121). Envergonhada pela incapacidade de se comunicar com Narciso, escondeu-se nos bosques. Daquele dia em diante, evitava o contato com os outros seres, com isso, seu corpo foi definhando, até que desapareceu completamente. Nada restou além da sua voz.

Diante de uma perspectiva discursiva, essa é uma reflexão muito interessante se pensarmos, como assevera Cassin, que “o ponto de partida não consiste em exigir que se diga que algo é ou não é, mas que pelo menos signifique algo, para si e para o outro. O que está envolvido aí são as condições de diálogo.” (Cassin, 1999, p. 28).

Portanto, quando a análise de um discurso se fixa nas operações de determinação e ampliação<sup>5</sup>, corre-se o risco de condenar o discurso a uma eterna descrição de traços genéricos ou específicos. Não queremos dizer que não haja um vínculo privilegiado da análise com as determinações e ampliações, porém, a preocupação é que, por hábito, a análise das produções seja realizada de maneira isolada, fechadas sobre ela mesma, ecoando o já dito, presas às definições e “caindo na armadilha da ninfa Eco” de perder a *subjetivação*.

Estamos chamando atenção para o fato de que o discurso, quando se compõe, fortemente focado em estabelecer semelhanças e diferenças, está manipulando um conjunto de elementos dados, apreendidos em uma tradição narrativa de como o mundo se apresenta. Feita dessa maneira, a composição se estabelece sem deixar entrever uma característica criadora do sujeito e o discurso não se renova, não se desenvolve.

O discurso que só repete, ou seja, ecoa, não tem “corpo”, oculta a tensão com as subjetivações. É importante ressaltar que o que chamamos de armadilha de Eco não é um erro, é um risco. Há discursos que fazem uso dela para suas produções significativas, ou seja, usam da repetição como estratégia na tentativa de institucionalizar o que foi dito. Isto porque não podemos nos esquecer de que criar semelhanças como estratégia de produção de sentido nunca é, em si, estável; a tentativa de fixá-las também aponta para outra similitude, quando, por seu turno, invoca novas semelhanças. Se o conceito de dicionário vem à mente, não é por acaso, pois é um tipo de entendimento sobre as coisas que aponta para uma acumulação infinita de confirmações e marca sua característica monótona, entretanto, movediça do sentido em deslizar sobre os significados. No entanto, não deixa de ser uma condenação à repetição.

Sabemos que o murmúrio da repetição tem seu papel no processo de significação, já

---

<sup>5</sup> As operações de determinação e ampliação são conceitos melhor explicados na íntegra da pesquisa, e os quais demandariam espaço não compatível com a proposta deste texto. Ambos podem ser verificados no trabalho completo disponível em **Retirado para obedecer às regras de submissão** ou em artigo **Retirado para obedecer às regras de submissão**



que as produções languageiras só significam, em grande parte, devido a uma participação comum entre os interlocutores nos mesmos domínios de experiência, memória e também a uma observância às regras em função do papel que têm na comunicação. Contudo, se nada nunca rompe o linear, o discurso se engolfa em dizeres habituais, automáticos e dessemantizados.

Repetir sistematicamente uma tradição condena o discurso à exaustão gerada pela mesmice e ao apagamento do sujeito, que “se transforma em voz sem corpo”. A ninfa do mito é o exemplo do assujeitamento, que começa com a incapacidade de se relacionar com o outro. O discurso repetitivo impede a comunicação, e condena o *ethos* a desaparecer.

Queremos ressaltar, com isso, que no momento em que os sujeitos estabelecem um modo de vida comum, por serem sujeitos socializados, podem correr o risco de uma banalização das atividades cotidianas que aterram o sujeito em uma “liberdade dessemantizada”, como descreve Greimas (2002, p. 80):

O uso, esta utilização funcional dos dias de nossa vida parece, à primeira vista, uma excelente coisa. Nossos comportamentos cotidianos, convenientemente programados e otimizados, perdem pouco a pouco seus significados, de tal modo que inumeráveis programas de uso não têm mais necessidades de ter controlados um a um: nossos gestos se convertem em gesticulações; nossos pensamentos, em clichês. Os usos sociais, automatizados, (...) não descansará até transformar seus lazeres em produtos negociáveis para dessamantizar sua própria liberdade.

É por meio desse argumento que Greimas nos apresenta o que ele nomeia de uma “estética exaurida”. Esse estado tem como consequência o sujeito criar para ele “um alhures imaginário nutrido de espera e esperança que resulta em uma busca para se salvar da insignificância” porque “as paixões, a força da repetição, se fixam em papéis patêmicos, isto é, finalmente, em simulacros passionais representáveis.” Greimas (2002, p.80). Para sair desse estado de “exaustão”, o discurso precisa se nutrir do novo, precisa criar outros modos de composição, outras descrições da realidade. Isso remete e reconvoca o que chamamos de projeto de redescrição.

Pelos caminhos da linguagem e de sua característica contingente, seríamos capazes de ter êxito naquilo que Rorty (2007) chamou de *redescrições de si e do mundo*. Quando se trata das contingências, esse autor se entrega a uma defesa de que a mudança de vocabulário, aliada à mudança de práticas sociais, seria capaz de criar um novo ser humano. Ou seja, essa mudança de vocabulário criaria nova realidade social, além de ficar responsável por uma concepção menos estanque de identidade do sujeito.

O pensamento desse autor apontaria, desse modo, para uma contingência da

identidade. É importante notar que a construção da identidade, para Rorty, está fortemente ligada a um autoconhecimento pela “autocriação”, e esse processo, por sua vez, seria fator determinante na criação de uma nova linguagem que corresponderia à “redescricao” da realidade social, remodelando a existência do indivíduo, constituindo sua singularidade.

É interessante notar que para concretizar a identidade como “autocriação”, é preciso, de acordo com Rorty, que os sujeitos se tornem “criadores fortes”, desse modo, construindo sua própria linguagem, suas próprias metáforas, que são, para ele, a manifestação maior do novo.

O exemplo clássico desse criador forte, para o autor, é a figura do poeta, senhor da “autocriação”, mestre das metáforas. Esse raciocínio leva a crer que os indivíduos, ao longo de seus processos de socialização, engendrados nas esferas sociais de que participam, vão construindo a sua subjetividade (ou subjetividades), mas precisam manter o exercício de estar sempre em (re)significação, rompendo com um modo comum e “mais acertado” de se dizer o mundo.

É por esse motivo que entendemos o *ethos* do discurso não como o reflexo do sujeito central e fonte do comando das representações. O conceito de *ethos*, nessa perspectiva, não pode ser entendido como a salvaguarda de uma intencionalidade. Para o nosso entendimento, o *ethos* não possui uma posição *a priori*, para nós, ele se manifesta no interior dos conflitos, assimetrias e tensões da construção do discurso. O *ethos do discurso* então surgiria quando se manifesta um *projeto de redescricao*.

Mesmo sem pretender uma análise exaustiva, acreditamos ser produtivo apresentar um exemplo que ajude a ilustrar nossas considerações sobre o *ethos* do discurso. Nessa ocasião, apresentaremos a sentença proferida por um juiz criminal que, a nosso ver, é didática para nossos objetivos:

Num inquérito pela contravenção de vadiagem, que ocorreu na 5ª Vara Criminal de Porto Alegre, o juiz Moacir Danilo Rodrigues proferiu a sentença que transcrevo a seguir:

Porto Alegre, 27 de setembro de 1979.

Moacir Danilo Rodrigues – Juiz de Direito

“Transcrito do Suplemento Jurídico: DER/SP no 108 de 1982”

Marco Antônio Dornelles de Araújo, com 29 anos, brasileiro, solteiro, operário,

foi indiciado pelo inquérito policial pela contravenção de vadiagem, prevista no artigo 59 da Lei das Contravenções Penais. Requer o Ministério Público a expedição de Portaria contravencional.

O que é vadiagem? A resposta é dada pelo artigo supramencionado: pela Lei de Contravenções Penais, de 1941, é considerado vadiagem

"entregar-se habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita".

Trata-se de uma norma legal, draconiana, injusta e parcial. Destina-se apenas ao pobre, ao miserável, ao farrapo humano, curtido e vencido pela vida. O pau-de-arara do Nordeste, o bóia-fria do Sul. O filho do pobre que pobre é, sujeito está à penalização.

O filho do rico, que rico é, não precisa trabalhar, porque tem renda paterna para lhe assegurar os meios de subsistência. Depois se diz que a lei é igual para todos! Máxima sonora na boca de um orador, frase mística para apaixonados e sonhadores acadêmicos de Direito.

Realidade dura e crua para quem enfrenta, diariamente, filas e mais filas na busca de um emprego. Constatação cruel para quem, diplomado, incursiona pelos caminhos da justiça e sente que os pratos da balança não têm o mesmo peso. Marco Antônio mora na Ilha das Flores (?) no estuário do Guaíba. Carrega sacos. Trabalha "em nome" de um irmão.

Seu mal foi estar em um bar na Voluntários da Pátria, às 22 horas. Mas se haveria de querer que estivesse numa uisqueria ou choperia do centro, ou num restaurante de Petrópolis, ou ainda numa boate de Ipanema?

Na escala de valores utilizada para valorar as pessoas, quem toma um trago de cana, num bolicho (comércio em pequena escala - regionalismo Rio Grande do Sul -) da Volunta, às 22 horas e não tem documento, nem um cartão de crédito, é vadio.

Quem se encharca de uísque escocês numa boate da Zona Sul e ao sair, na madrugada, dirige (?) um belo carro, com a carteira recheada de "cheques especiais", é um burguês. Este se é pego ao cometer uma infração de trânsito, constatada a embriaguez, paga a fiança e se livra solto. Aquele, se não tem emprego é preso por vadiagem. Não tem fiança (e mesmo que houvesse, não teria dinheiro para pagá-la) e fica preso.

De outro lado, na luta para encontrar um lugar ao sol, ficará sempre de fora o

mais fraco. É sabido que existe desemprego flagrante. O zé-ninguém (já está dito), não tem amigos influentes. Não há apresentação, não há padrinho. Não tem referências, não tem nome, nem tradição.

É sempre preterido. É o Nico Bondade, já imortalizado no humorismo (mais tragédia que humor) do Chico Anísio. As mãos que produzem força, que carregam sacos, que produzem argamassa, que se agarram na picareta, nos andaimes, que trazem calos, unhas arrancadas, não podem se dar bem com a caneta (veja-se a assinatura do indiciado à fls. 5v.) nem com a vida.

E hoje, para qualquer emprego, exige-se no mínimo o primeiro grau. Aliás, grau acena para graúdo. E deles é o reino da terra. Marco Antônio, apesar da imponência do nome, é miúdo.

E sempre será. Sua esperança? Talvez o Reino do Céu. A lei é injusta. Claro que é. Mas a Justiça não é cega? Sim, mas o juiz não é.

Por isso: Determino o arquivamento do processo deste inquerito.

Logo à primeira vista, a sentença causa estranhamento por desviar de seu gênero. Como uma narrativa, o juiz tece seus argumentos quase literariamente. Para exemplificar um projeto de redescrição, fica a ressalva da tomada de decisão, já que, no caso de um julgamento, ela é inevitável. De qualquer forma, assumir uma posição argumentativa e é sempre uma escolha.

Sobre a maneira como ele se configurou, podemos ressaltar: no primeiro momento, o que figura é uma definição institucionalizada do termo *vadiagem*, e ele faz isso citando o texto da lei correspondente. Portanto, nesse sentido, é apresentada uma norma, algo a ser seguido e aplicado; nessa realidade, é assim que se habituou a lidar com esse fato, de tal maneira que vadiagem é gênero que comporta a propriedade principal: “entregar-se habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho.”

O discurso segue sua configuração por meio das determinações, ou seja, paralelamente vai se definindo propriedades do que é ser rico e o que é ser pobre nesse contexto de aplicação da norma:

*Rico:*

*O filho do rico, que rico é, não precisa trabalhar, porque tem renda paterna para lhe assegurar os meios de subsistência. / Quem se encharca de uísque*

*escocês numa boate da Zona Sul / dirige um belo carro, com a carteira recheada de "cheques especiais. / se livra solto*

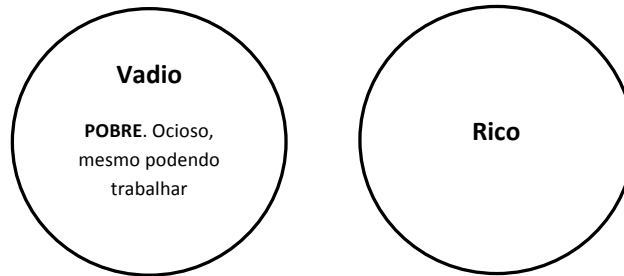
*Pobre:*

*farrapo humano, curtido e vencido pela vida. O pau-de-arara do Nordeste, o bóia-fria do Sul. / quem enfrenta, diariamente, filas e mais filas na busca de um emprego. / O zé-ninguém (já está dito), não tem amigos influentes. Não há apresentação, não há padrinho. Não tem referências, não tem nome, nem tradição. / quem toma um trago de cana, num bolicho.../ fica preso.*

A maneira como o discurso elenca as propriedades dos dois indivíduos reflete uma determinação da predicação que reverbera juízos de valor que se mostram divergentes à aplicação da norma. É por essa demonstração que o projeto de redescrição ganha sua principal *força*. O pensamento de que uma lei deve ser justa e imparcial, como é *comum* se acreditar que seja, justificaria, nesse caso, o enquadramento no delito de vadiagem todo e qualquer elemento que possuíssem identidade com as propriedades predicadas deste. Portanto:



O projeto de redescrição começa por se delinear, logo de início, quando a norma é predicada no discurso de maneira incomum à tradição de se pensar sua definição: “Trata-se de uma norma legal, draconiana, injusta e parcial. (...) O filho do pobre que pobre é, sujeito está à penalização”. O *projeto de redescrição* revelado critica a legalidade da norma, sua legitimidade e sua pretensão de correção moral. Posto isto, há uma ressignificação da norma:



Como uma tomada de posição, o projeto que se realiza no discurso do exemplo é a não aplicação da lei, justificada em sua composição quando demonstra de maneira racional outra definição do delito de vadiagem. Portanto, rompe primeiro com a definição habitual de lei justa e, ao argumentar redefinindo um conceito, produz uma ação contrária ao esperado, gerando a surpresa: não decreta a prisão. Sobre o discurso jurídico propriamente dito, Perelman assevera:

Quando, perante um novo caso de aplicação, a interpretação antiga é julgada contrária à finalidade de uma instituição jurídica, a decisão jurisprudencial poderá dar a um texto antigo um novo sentido. (...) Essa apreciação judiciária, que redundava em qualificar os fatos de certa forma, precisa a extensão de um conceito e contribui, com isso, na medida em que cria um precedente, para definir a compreensão de um ou outro termo da lei.<sup>6</sup>

A despeito do exemplo, acreditamos que, de maneira geral, os projetos de redescritção que constroem um *ethos* do discurso, geram a possibilidade de nova compreensão de uma tradição. O exemplo aponta também para a característica contingente das representações e interpretações que fazemos de um fato ou das institucionalizações: a norma não se alterou efetivamente, mas segundo um *projeto de redescritção*, recebeu um novo valor.

Assim, por meio de nossa reflexão, o Ethos apresentaria uma característica enquanto expressão de um juízo, que resulta de uma tomada de posição. Contudo, como já havíamos dito, essa tomada de posição só se legitima caso se justifique racionalmente, de modo a validar os argumentos do homem racional que pensa, julga e decide.

Não se pode tomar o *ethos* ou o projeto de redescritção como uma *burla*; eles são a emergência de um discurso racionalmente estabelecido em argumentos. Ou seja uma tomada de posição revela o *projeto de redescritção* e faz surgir o *ethos* quando gerencia a tensão entre a *objetivação* e a *subjetivação* sem perder de vista a dimensão ética. Em outras palavras, o *ethos* agenciaria conexões que ressemantizam uma configuração discursiva, não permitindo

<sup>6</sup> PERELMAN, 1999, p. 27.

que a força de uma tradição estanque o discurso em identificações cristalizadas ou desconsiderando o interesse geral. Dessa forma, o discurso pode se tornar ação social e possibilitar mudanças em uma realidade social.<sup>7</sup>

### **Considerações finais**

Nossa colaboração a respeito das reflexões sobre o *ethos* do discurso, começa por apresentar a tensão gerada pelo processo de *subjetivação* em uma produção discursiva. De tal característica reforçamos o entendimento de sua vertente ética, já que estabelece uma relação necessária com a argumentação.

Não há aqui uma divisão, como propôs Maingueneau (2008), entre *ethos* dito e o *ethos* mostrado – *ethos* discursivo –; pois o que situa a ideia de *ethos*, que estamos a complementar, em relação às modalizações enunciativas de sua proposta de construção é a própria materialidade do discurso, que se assume como *fiador*. O *ethos* do discurso seria a resistência dentro do discurso que provoca uma necessidade de troca e ajustamento de experiências que estão sendo atualizadas naquele momento; é como se significasse: “eu acredito que isto seja melhor representado desta maneira”.

Uma tomada de posição, em discurso, gera um *ethos* do discurso que deve sustentá-la por meio de uma argumentação comprometida com valores éticos de igualdade e justiça. Ora, não é uma “verdade” que o discurso está postulando, no entanto, inaugura uma nova visão sobre um fato. Essa nova visão enraíza o discurso, pois leva em conta a realidade social em que está inserida e é capaz de responder racionalmente às suas reverberações.

Se pensarmos que o discurso é forma fundamental de socialização, já que é fato a relação mútua entre os homens, a tomada de posição em uma produção discursiva é necessariamente geradora de argumentação. Como já dissemos, não há como estender de maneira sistemática o conceito de *discurso* da Ética do Discurso à definição usada nos estudos do discurso. Contudo, por exigir uma responsabilidade argumentativa, o *ethos* só se estabiliza caso o *projeto de redescricao* justifique racionalmente sua pretensão de validade.

Por essa lógica, pode-se concordar que “o fato de poder cobrar de qualquer locução uma justificativa de seu conteúdo significa que até a conversa mais trivial apresente um contexto argumentativo, mesmo se os componentes argumentativos sejam raramente

---

<sup>7</sup> Foi aprovado pelo Plenário da Câmara dos Deputados, hoje (08 de agosto) o Projeto de Lei 4668/04, que retira da Lei de Contravenções Penais (Decreto-Lei 3.688/41) o crime de vadiagem, e põe fim à pena para o crime de mendicância que foi revogado pela 11.983, de 2009. Agora o projeto deve ser analisado pelo Senado Fonte: <http://www.jusbrasil.com.br/noticias>. Último acesso 12/01/2013

explicitados.” (Hanke, 2000, p. 332). O *ethos* é o gerador da surpresa, no entanto, somente enraíza o discurso se se submeter a uma exigência do sentido.

De maneira nenhuma estamos negando o caráter persuasivo do *ethos*, obviamente o que irrompe o *projeto de redescritção* pode se organizar estrategicamente para um fim particular, e é percebido por essa sua característica estratégica. Entretanto, temos a impressão de que o discurso não se renova por tomadas de posição que restringem valores ao particular e perdem seu potencial de transformação social. Portanto, nesta visão colaborativa que introduzimos por meio desse breve artigo, o *ethos* que enraíza o discurso é comprometido de maneira social com o que reverbera; ele faz voltar para a realidade algo a ser subjetivado novamente como parte de uma *práxis* e não como mera opinião.

### Referências

- AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto. 2005.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. trad. Pereira, Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes. 2000.
- BULFINCH, Thomas. *O Livro de Ouro da Mitologia*. Editora Ediouro. 2002. (Edição especial).
- CASSIN, Barbara. *Aristóteles e o logos: contos da fenomenologia comum*. São Paulo: Loyola. 1999.
- EGGS, Ekkehard. *Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna*. In: Amossy, RUTH. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto. 2005. p 27-41.
- FOCAS, Júnia Diniz. *A ética do discurso como uma virada linguística*. *Revista Litteris*. Num.4. 2010.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. São Paulo: Hacker. 2002.
- HANKE, Michael. *Ética do discurso e Análise do discurso: uma relação de complementaridade mútua ou de exclusão*. In: Herrero, F. J. e Niquet, M. (Orgs.). **Ética do discurso. Novos desenvolvimentos e aplicações**. São Paulo: Edições Loyola. 2000.
- MAINGUENEAU, D. *A propósito do ethos*. In: MOTTA, Ana. Raquel; SALGADO, Luciana. (orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.
- MAINGUENEAU, D. *Ethos, cenografia e incorporação*. In: Amossy, Ruth. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto. 2005. p. 69-91.
- RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade**. Lisboa: Presença. 2007.

Artigo recebido em: 30/08/2015

Artigo aceito em: 06/11/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015



## VARIAÇÃO PRONOMINAL *NÓS/A GENTE* EM CONCÓRDIA - SC: O PAPEL DOS FATORES LINGUÍSTICOS E SOCIAIS

Lucelene Teresinha Franceschini \*

**Resumo:** O presente estudo tem por objetivo apresentar uma análise da variação pronominal *nós/a gente* em Concórdia – SC, destacando as variáveis linguísticas e sociais selecionadas como mais significativas no uso dessas formas pronominais. Este estudo está apoiado, especialmente, nos pressupostos da *Teoria da Variação e Mudança Linguística*, delineada por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) e Labov (2008 [1972]). A pesquisa foi efetuada a partir de uma amostra de 24 informantes, distribuídos por sexo/gênero, duas faixas etárias (26 a 45 anos e 50 anos ou mais) e três níveis de escolaridade (fundamental I, fundamental II e ensino médio). Os resultados apresentados foram obtidos através da análise de um corpus com 1553 ocorrências dos pronomes *nós/a gente*: 783 casos de *a gente* e 770 de *nós*, o que corresponde a um percentual de aproximadamente 50% para cada um dos pronomes. Esses resultados frequenciais foram confrontados com os pesos relativos obtidos com o emprego do pacote de programas estatísticos VARBRUL (PINTZUK,1988).

**Palavras-chave:** Sociolinguística. Variação pronominal. *Nós/a gente*. Fatores linguísticos e sociais.

**ABSTRACT:** The present study aimed to provide an analysis of the *nós/a gente* pronominal variation in Concordia – SC, highlighting the linguistic and social variables that have been selected as the most significant when it comes to usage. This study is supported, specially, in the assumptions of *Linguistic Variation and Change Theory*, developed by Weinreich, Labov and Herzog (2006 [1968]) and Labov (2008 [1972]). The research was developed from a sample of 24 informants divided according to gender, two age ranges (26 to 45 years of age; 50 years of age and over) and three education levels (elementary school, middle school and high school). Results were obtained through analysis of a corpus with occurrences of the *nós/a gente* pronouns: 783 cases of *a gente* and 770 cases of *nós*, which corresponds approximately to a percentage of 50% of each of the pronouns. The resulting frequency was contrasted with relative weights obtained through the employment of VARBRUL statistical programs (PINTZUK, 1988).

**Keywords:** Sociolinguistic. Pronominal variation. *Nós/a gente*. Social and linguistic constraints.

---

\*Pós-doutoranda em Linguística - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO (PNPD/CAPES), Guarapuava-PR. Contato: lucelef@bol.com.br

## Considerações iniciais

Os estudos sobre variação e mudança linguística, necessariamente, remetem a Labov e aos seus estudos, pois foi principalmente a partir de suas pesquisas (LABOV, 2008 [1972]) sobre a centralização dos ditongos /ay/ e /aw/ na ilha de Martha's Vineyard e sobre a realização do /r/ em posição pós-vocálica na cidade de Nova York, realizadas em 1963 e 1966, respectivamente, que a teoria e a metodologia da Sociolinguística Variacionista desenvolveram-se.

Ao contrário do que preconizavam as principais teorias linguísticas da época, em seus estudos em Martha's Vineyard e em Nova York, Labov conseguiu detectar relações regulares onde estudos anteriores mostravam somente oscilação caótica ou intensa variação livre. Essas descobertas lhe permitiram, apesar das barreiras iniciais, postular uma série de princípios sociolinguísticos acerca das relações de variação estilística, estratificação social e avaliação subjetiva. Esses princípios apresentaram-se, então, como uma reação aos modelos anteriores, que não consideravam os fatores sociais na análise linguística. Labov enfatizou, principalmente, a relação entre língua e sociedade e a possibilidade de se sistematizar a variação existente na língua falada.

Em sua pesquisa sobre a centralização dos ditongos /ay/ e /aw/ em Martha's Vineyard, Labov constatou que a variante conservadora, não-padrão predominava na comunidade, revelando uma atitude positiva em relação à ilha e diferenciando, assim, o falar nativo daquele dos turistas.

Em seguida, Labov realizou seu estudo sobre a estratificação social do /r/ em três lojas de departamentos<sup>2</sup>, de Nova York. Os resultados da análise demonstraram que, nessas lojas, a ausência do /r/ era estigmatizada socialmente e sua presença era considerada a variante de prestígio. Ainda mais significativo, a análise concluiu que o *status* social mais elevado de um falante correspondia ao uso mais frequente do [r]. Através desse e de outros estudos sobre a variação linguística, Labov comprovou que a língua, além de ser inerentemente variável, está intrinsecamente relacionada com o social. O autor se opõe à visão de que a comunidade de fala é normalmente homogênea, e a refutação desse princípio estabelece um novo objeto de análise linguística, que apresenta como característica essencial a heterogeneidade.

---

<sup>2</sup> Baseando-se na localização das lojas, na publicidade e nos preços, Labov classificou essas lojas como de *status* superior, *status* médio e *status* inferior.

Assim, os estudos sociolinguísticos passam a fornecer evidências da heterogeneidade inerente da linguagem e a demonstrar que a ocorrência de variação é sistemática, regular e ordenada. A partir destes estudos uma nova teoria da mudança foi desenvolvida e formalizada no texto programático da Sociolinguística, o *Empirical Foundations for a Theory of Language Change*, escrito entre 1966 e 1968 por Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog (doravante WLH), e traduzido para o português em 2006. Tendo como objetivo principal desenvolver um novo modelo teórico e formular uma nova orientação para a pesquisa linguística, esse texto de WLH fundamenta-se no estabelecimento de uma nova concepção de mudança linguística e, necessariamente, da própria língua: “Muito antes de se poder esboçar teorias preditivas da mudança linguística, será necessário aprender a ver a língua – seja do ponto de vista diacrônico ou sincrônico – como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada.” (WLH, 2006, p. 35). E é essa definição de língua, constituída por uma heterogeneidade ordenada que vai fundamentar os novos estudos sobre variação e mudança linguística.

No Brasil, a Sociolinguística se desenvolveu a partir da década de 1970, e o interesse pela língua falada e pelos fatores linguísticos e sociais condicionantes das variações no português do Brasil (PB) ganharam impulso nas décadas seguintes.

Em relação ao nosso objeto de estudo, a variação pronominal *nós/a gente*, um bom número de pesquisas têm sido realizadas sobre a introdução da forma *a gente*, como uma variante de 1.<sup>a</sup> pessoa do plural *nós*, no quadro dos pronomes pessoais, enfatizando as variáveis linguísticas e sociais que condicionam tal variação.

### **Alguns estudos sobre a variação *nós/a gente* no português do Brasil**

A variação pronominal *nós/a gente* no português do Brasil (PB) já foi objeto de vários estudos e alguns desses estudos, que embasaram nossa pesquisa, serão brevemente apresentados a seguir.

O trabalho de Omena (realizado em 1986, publicado em 1996 e republicado em 1998) foi o primeiro a tratar da alternância *nós/a gente*. A autora analisou em sua pesquisa dados de 64 entrevistas do *Corpus Censo*, gravadas no início dos anos 80, da fala urbana da cidade do Rio de Janeiro. O *corpus* está dividido em quatro faixas etárias (7-14 anos, 15-25 anos, 26-49 anos e 50 anos ou mais); três níveis de instrução (fundamental I, fundamental II e ensino médio) e sexo (masculino e feminino). Lopes (1998), baseando-se na pesquisa de Omena (1986), analisou a variação *nós/a gente* na posição de sujeito a partir de uma amostra de 18

entrevistas do tipo DID (diálogo entre informante e documentador) do Projeto NURC/Brasil. Seu estudo focalizou o uso dessas variantes por falantes com formação universitária completa de três regiões geográficas do Brasil: Rio de Janeiro (Sudeste), Porto Alegre (Sul) e Salvador (Nordeste). As entrevistas foram assim distribuídas: seis entrevistas por cidade, sendo uma de cada sexo pelas três faixas etárias: de 25 a 35 anos, de 36 a 55 anos e mais de 56 anos.

Mendonça (2010) analisou a variação pronominal *nós/a gente* em 40 entrevistas do PORTVIX (Projeto Português Falado na Cidade de Vitória– UFES), distribuídas em 4 faixas etárias (7 a 14 anos, 15 a 25 anos, 26 a 49 anos e 50 a 71 anos), gênero/sexo (masculino e feminino) e três níveis de escolaridade (ensino fundamental - 1 a 8 anos, ensino médio - 9 a 11 anos e universitário - completo ou incompleto).

Em Goiás, Mattos (2013) analisou a alternância de uso das formas *nós* e *a gente* e a concordância verbal em dados de fala de 55 pessoas, sendo 51 falantes de 20 municípios goianos, dois falantes naturais do DF, mas com parentes e moradia em Goiás, e dois falantes naturais de outros estados, mas moradores de longa data em Goiás. Os informantes tinham no mínimo 10 anos de escolarização e a amostra foi subdividida em três faixas etárias: dos 16 aos 24 anos, dos 25 aos 40 anos e dos 41 aos 86 anos de idade.

Na região Sul, Seara (2000) analisou a variação *nós/a gente* na posição de sujeito a partir de uma amostra de 12 entrevistas do Projeto VARSUL (Variação Linguística na Região Sul do Brasil) de Florianópolis, distribuídas por sexo (masculino e feminino), três faixas etárias (15 a 24 anos, 25 a 49 anos e mais de 50 anos) e dois níveis de escolaridade (fundamental I e ensino médio). Tamanine (2002), também nos dados do VARSUL, analisou essa variação pronominal em 24 entrevistas, de cada uma das seguintes cidades do interior de Santa Catarina: Blumenau, Lages e Chapecó. Os informantes foram divididos em duas faixas etárias (25 a 49 anos e mais de 50 anos), sexo (masculino e feminino) e três níveis de escolaridade (fundamental I, fundamental II e ensino médio). E em 2010, essa autora analisou a variação *nós/a gente* em Curitiba, também nos dados do VARSUL.

Já Borges (2004), no Rio Grande do Sul, analisou a variação *nós/a gente* em 60 entrevistas, 24 referentes à cidade de Jaguarão (Banco de dados: BDS Pampa) e 36 de Pelotas (VarX). Nas entrevistas, os informantes foram divididos em três faixas etárias (16 a 25 anos, 26 a 49 anos e mais de 50 anos).

Esses trabalhos sobre a variação *nós/a gente*, dentre outros, mostraram que o uso dessas variantes apresenta alguns resultados que indicam uma mesma tendência em diferentes regiões do Brasil. Em relação à análise da influência da *faixa etária* no uso dos pronomes, embora as pesquisas apresentem diferentes grupos etários, isso não impede que se percebam

indícios de uma mudança em progresso, pois os resultados obtidos em todos esses estudos apontam os falantes mais jovens como favorecedores do pronome inovador *a gente*; já em relação ao fator *sexo*, as mulheres também aparecem, na maioria dos trabalhos, como favorecedoras do pronome inovador, não apresentando restrições quanto ao seu uso, o que parece indicar que a forma *a gente* é não-marcada, ou seja, aparentemente não apresenta nenhuma valoração negativa nas localidades analisadas.

Os trabalhos apresentados aqui, além de resultados bastante significativos para o conhecimento da variação pronominal *nós/a gente* no português do Brasil, contribuíram para o estabelecimento de determinadas linhas de pesquisa e nortearam vários estudos realizados posteriormente sobre essa variação pronominal, inclusive o nosso.

Após essa breve explanação sobre alguns dos estudos já realizados sobre a variação pronominal *nós/a gente*, apresentamos algumas características da comunidade de fala analisada, assim como os resultados da análise do uso dessas variantes nos dados de Concórdia – SC.

### **Características da comunidade de fala**

A cidade de Concórdia localiza-se no oeste do Estado de Santa Catarina e foi colonizada, a partir de 1922, por descendentes de imigrantes italianos e alemães provenientes em sua grande maioria do Rio Grande do Sul. A cidade possui uma população de 68.627 habitantes (IBGE - 2010), sendo que aproximadamente 28% encontram-se na área rural e 72% na área urbana.

Desde o início do povoamento houve certa tendência a reunir em determinadas áreas famílias que tivessem as mesmas origens. Assim, em algumas localidades rurais predominam, ainda hoje, descendentes de italianos e, em outras, descendentes de alemães. Nessas áreas rurais percebe-se ainda a influência cultural e linguística dos países de origem, já na área urbana a situação linguística apresenta-se visivelmente mais homogênea, as tradições e línguas de origem praticamente desapareceram, tanto na população de origem italiana, quanto na de origem alemã. Ressalta-se, no entanto, que a cidade em questão apresenta ainda uma forte base agrícola e boa parte de sua população nasceu nos arredores da área urbana, ou seja, nas comunidades agrícolas que circundam a cidade.

Considerando a situação linguística do município, a pesquisa foi realizada somente na área urbana. Procuramos selecionar informantes pertencentes às várias origens, mas sem

classificar essas origens como uma variável no presente estudo, pois cremos que a etnia não se mostra, aqui, como fator condicionante no uso dos pronomes pessoais *nós/a gente*.

### A variação *nós/a gente* em Concórdia - SC

A amostra de Concórdia (SC), analisada no presente estudo, foi constituída por 24 entrevistas, coletadas entre os anos de 2007 e 2010 pela própria pesquisadora e distribuídas por duas faixas etárias (26 a 45 anos; 50 anos ou mais), sexo (masculino; feminino) e três níveis de escolaridade (fundamental I; fundamental II; ensino médio).

Neste trabalho, como variável dependente controlamos as variantes *nós* e *a gente* na função de sujeito. A variável dependente, conforme mostram os exemplos de 1 a 4, ficou assim estabelecida:

#### a) *A gente* explícito/implícito

(1) Sim, sim, *a gente* gosta de morá aqui na cidade. Acho que pra se mudá também é difícil, né? porque *a gente* já fez o pé de meia aqui, daí *a gente* tá aqui...tá aqui, né? (FP2s)<sup>3</sup>

(2) *A gente* tem que pensá, sei lá, até se  $\emptyset$  quisesse dava, ma *a gente* já tem poca coisa, qué dizê, poco não,  $\emptyset$  tem bastante, né? só que... ah, vô ganhá uns troquinho das fêria, vô ajeitá a casa... (MG1e)

No exemplo (1) a entrevistada fala sobre o fato de morar na cidade e recorre ao uso do pronome *explícito* '*a gente*' para referir-se a ela e ao marido; no exemplo (2) o falante, referindo-se a ele e à mulher, explica a razão pela qual não viajam nas fêrias. Ele inicia seu discurso com *a gente explícito* e na sequência alterna o uso de *a gente implícito*( $\emptyset$ ) /*explícito/ implícito*( $\emptyset$ ), sempre com o mesmo referente.

#### b) *Nós* explícito/implícito

(3) Então, na verdade *nós* fizemos na época mais de trezentos mil de dívida pagando juro. E aí ficô até hoje, *nós* não terminamo de pagá ainda. (MS2c)

(4) Daí o pai deu o lotezinho, *nós* fizemo a casa, que esses ano não tinha como alugá casa, tinha que se fazê, né? daí  $\emptyset$  fizemo a casinha,  $\emptyset$  fomo morá lá. (FG2t)

---

<sup>3</sup>As siglas nos exemplos correspondem à descrição dos informantes: *sexo* (M – Masculino e F – Feminino); *escolaridade* (P – Fundamental I, G – Fundamental II, S – Ensino Médio); *faixa etária*: (1 – 26 a 45 anos e 2 – 50 anos ou mais). As letras *a – z* identificam o informante.

O exemplo (3) ilustra a presença do pronome *nós*, em que o entrevistado, ao falar sobre a construção de seu mercado e da dívida que contraiu para tanto, usa o pronome *nós explícito* para referir-se a ele e a seus sócios no empreendimento. No exemplo (4), a entrevistada fala sobre os lugares onde ela e o marido moraram desde o casamento, ela inicia seu discurso com o *nós explícito* e na sequência usa várias vezes o *nós implícito*, que é facilmente detectado pela desinência verbal *-mo(s)*.

As variáveis independentes foram divididas em dois grupos: as linguísticas e as sociais. Entre as variáveis linguísticas, foram consideradas as seguintes: determinação do referente, tipo de discurso, tipo de verbo, tipo de texto, tempo verbal e concordância verbal. Os fatores sociais condicionantes testados foram: faixa etária, sexo e escolaridade.

A seguir, apresentamos os resultados da análise da variação pronominal *nós/a gente* na amostra de Concórdia – SC (24 entrevistas). Esta pesquisa segue a metodologia da Sociolinguística Variacionista e para a análise estatística dos dados utilizamos o pacote do programa VARBRUL (PINTZUK, 1988).

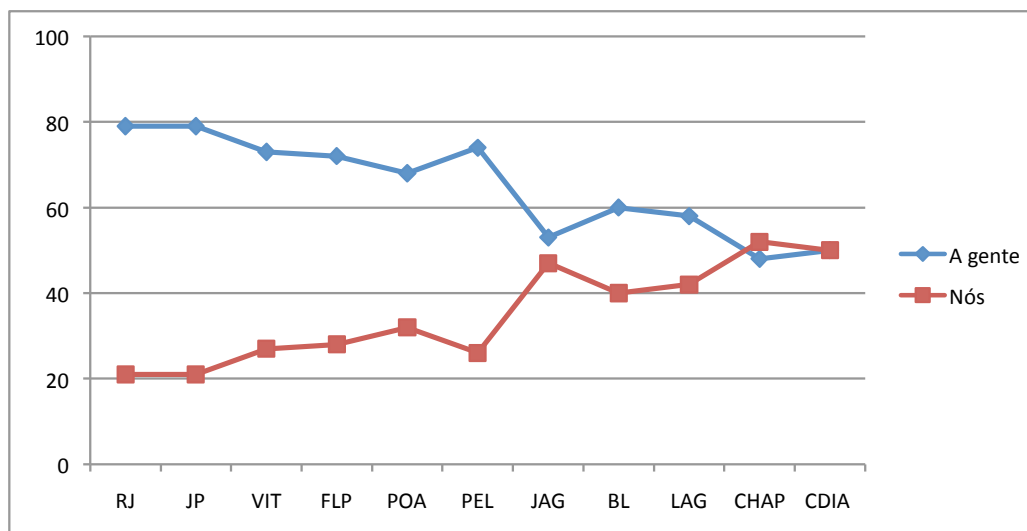
### **Resultados da variação pronominal *nós/a gente* em Concórdia – SC**

A análise geral dos dados de Concórdia mostrou uma distribuição equilibrada no uso dos pronomes *nós* e *a gente*, pois, de um total de 1.553 ocorrências, entre formas *explícitas* e *implícitas*, obtivemos 783 casos de *a gente* e 770 de *nós*, o que corresponde a um percentual de aproximadamente 50% para cada um dos pronomes. Considerando somente as formas *explícitas*, o total é de 1.196 ocorrências, sendo 702 (59%) de *a gente* e 494 (41%) de *nós*, resultado que parece indicar que o uso do pronome inovador *a gente* já começa a ultrapassar o uso do pronome *nós* como referência à primeira pessoa do plural em Concórdia.

Em relação à *explicitação do pronome*, ou seja, ao *preenchimento* ou não do sujeito, observamos em nossa amostra que o pronome *a gente* apresenta 10% de não-preenchimento do sujeito, e o *nós*, cuja desinência verbal é marcada, apresenta uma maior percentagem de pronome implícito (36%). Este resultado, que indica um maior preenchimento do sujeito com o pronome *a gente*, reforça a ideia de que a desinência verbal não marcada estaria conferindo ao pronome o *status* de único indicador da categoria de pessoa, daí sua presença cada vez mais constante.

A fim de compararmos o uso dos pronomes *nós/a gente* em Concórdia ao obtido em outras localidades, apresentamos os resultados de diferentes pesquisas no gráfico 1:

Gráfico 1: Percentuais de uso da forma *a gente* em diferentes localidades<sup>4</sup>



Podemos observar que as cidades de Chapecó e Concórdia apresentaram praticamente o mesmo uso do pronome *a gente*, e o menor uso dentre as localidades analisadas (48% e 50%, respectivamente), seguidas por Jaguarão, com 53% de *a gente*. Esse uso relativamente baixo do pronome inovador *a gente* em Concórdia, assim como em Chapecó e Jaguarão, pode ser possivelmente explicado pela formação mais recente, mais rural e pela localização mais interiorana – oeste de Santa Catarina (Concórdia e Chapecó) e extremo sul do Rio Grande do Sul (Jaguarão) – dessas cidades, o que as levaria a uma rede mais fechada de relações e a uma menor pressão de fatores externos do que as outras. Segundo Zilles (2007, p.37), “o encaixamento sociolinguístico revela maior difusão da mudança nos grandes centros, enquanto nas localidades menores, mais rurais, em que há contato linguístico e/ou bilinguismo, o ritmo parece ser mais lento.”

Deve-se destacar, no entanto, que as pesquisas apresentadas no gráfico 1 analisaram diferentes faixas etárias, o que também pode ter influenciando nos resultados obtidos. Nas amostras do Rio de Janeiro, Vitória, Florianópolis, Pelotas e Jaguarão foram analisadas também faixas etárias mais jovens (de 07 a 15 anos e/ou de 15 a 25 anos), e essas localidades,

<sup>4</sup> Legendas: RJ: Rio de Janeiro (amostra 2000, Omena, 2003); JP: João Pessoa (Fernandes, 1999); VIT: Vitória (Mendonça, 2010); FLP: Florianópolis (Seara, 2000); POA: Porto Alegre (Zilles, 2007); PEL: Pelotas (Borges, 2004); JAG: Jaguarão (Borges, 2004); BL: Blumenau, LAG: Lages, CHAP: Chapecó (Tamanine, 2002); CDIA: Concórdia (Autor, 2011).



exceto Jaguarão, localidade menor e mais interiorana, apresentaram um uso mais elevado do pronome inovador *a gente*.

Nas amostras que incluíram somente as faixas etárias de 25 a 49 anos e de mais de 50 anos (Porto Alegre, Blumenau, Lages, Chapecó e Concórdia), também observamos que as características da comunidade parecem influenciar nos usos, pois Porto Alegre, capital e maior centro urbano, apresentou 68% de uso de *a gente*, seguida por Blumenau (60%) e Lages (58%) e, com um menor uso do pronome inovador estão Chapecó e Concórdia (48% e 50%, respectivamente), cidades menores e mais interioranas. Assim, embora a análise de faixas etárias mais jovens na amostra resulte num maior uso do pronome inovador *a gente*, parece inegável a influência do tipo de comunidade, se maior e mais central ou menor e mais interiorana, no comportamento linguístico dos falantes.

#### **Análise das variáveis selecionadas**

Apresentamos, a seguir, a análise da variação *nós/a gente* a partir dos resultados obtidos em rodada geral do programa VARBRUL. Nessa rodada foram selecionadas as seguintes variáveis independentes, por ordem de significância: determinação do referente, tempo verbal, tipo de discurso, tipo de verbo, tipo de texto, faixa etária e escolaridade.

Já na primeira rodada do VARBRUL a concordância verbal foi retirada da análise, pois se verificou que em todas as ocorrências com o pronome *a gente* a forma verbal apresentou-se não marcada (*a gente* - Ø), ou seja, não houve variação na concordância verbal com o pronome *a gente*, o que levou à retirada dessa variável – a concordância verbal – da rodada. Quanto ao pronome *nós*, os casos de não-concordância verbal foram somente nas ocorrências de infinitivo (11 ocorrências com *nós*), cuja concordância é, de fato, extremamente rara na língua falada; e no pretérito imperfeito (81% de não concordância: '*nós morava lá*'), confirmando a tendência geral no português de acentuar a penúltima sílaba, evitando assim as palavras proparoxítonas.

Na seleção das variáveis pelo programa estatístico, foram as variáveis linguísticas que ocuparam posições mais significativas, sendo que a *determinação do referente*, o *tempo verbal*, o *tipo de discurso*, o *tipo de verbo* e o *tipo de texto* foram selecionadas em 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> posição, respectivamente. As variáveis sociais, *faixa etária* e *escolaridade*, foram selecionadas em 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> posição, e a variável *sexo* não foi selecionada pelo programa estatístico, o que significa que, em nossa amostra, essa variável não se mostrou significativa no uso de *nós/a gente*. A partir dos resultados do programa estatístico pode-se constatar

também que o uso pronome inovador *a gente*, apesar de não muito elevado (*input* de .52) começa a ultrapassar o uso do pronome canônico *nós* na fala de Concórdia.

### **Análise das variáveis linguísticas**

A *determinação do referente* foi a variável selecionada como a mais significativa em nossos dados. Considerando que a indeterminação do sujeito manifesta-se nos casos em que não podemos determinar claramente o referente, classificamos, de um lado, os pronomes *nós/a gente* usados como recursos de *indeterminação* e, de outro, essas mesmas formas quando apresentando uma referência *determinada*.

Nos exemplos abaixo, retirados da amostra de Concórdia, podemos identificar o uso dos pronomes *nós* e *a gente* com referente *determinado* (5) e *indeterminado* (6) e (7). No exemplo (5), a referência dos pronomes *nós* e *a gente* é facilmente detectada, pois a entrevistada usa *a gente* e depois *nós* para referir-se a ela e ao marido.

(5) Daí fora disso, também... às vezes ***a gente*** vai pra Piratuba, né? Itá ***nós*** fomos também, ***nós*** saímos bastante. (FS2j)

Já nos exemplos (6) e (7) a referência dos pronomes amplia-se: no exemplo (6), o assunto é sobre a infraestrutura do município, o uso do pronome *nós* torna-se mais abrangente, o que é reforçado pelo uso do indeterminador *o cara*. No exemplo (7), a entrevistada usa *a gente* referindo-se às pessoas de um modo geral, o que torna impossível a identificação de um referente específico.

(6) Funciona, funciona sim, porque hoje o que ***nós*** temo aí, tá loco... não tem o que *o cara* se quexá, *tu* vai vê tantos lugar que tem, não tá ruim não. Tem alguma coisinha, isso sempre tem, né? (MG2b)

(7) É, o SUS (...) Sistema Único de Saúde, ***a gente*** chama de SUS, né? (FS11)

Destaca-se aqui que os pronomes determinados representaram 87% dos dados, o que acreditamos estar relacionado aos assuntos abordados nas entrevistas, pois os informantes eram incitados a falar sobre família, amigos, férias, viagens, etc., ou seja, temas que propiciavam, principalmente, o uso dos pronomes *nós/a gente* determinados, isto é, com referentes específicos. Os seguintes resultados foram obtidos na análise da determinação do referente:

Tabela 1 – Resultados de *nós* / *a gente* na posição de sujeito – Determinação do referente

Grupo de fatores	<i>Nós</i>			<i>A gente</i>		
	Aplic./N <sup>5</sup>	%	P.R.	Aplic./N	%	P.R.
<b>Determinação do referente</b>						
- indeterminado	28/202	14	.17	174/202	86	.83
- determinado	742/1.351	55	.56	609/1.351	45	.44

Na tabela, observa-se que o peso relativo do pronome *a gente* é bem mais elevado na indeterminação (.83), resultado que atesta o predomínio de *a gente* nesse contexto. Este resultado corrobora os de Omena (1998), Lopes (1998), Mendonça (2010), Seara (2000), Tamanine (2002, 2010) e Borges (2004), pois em todos esses trabalhos o pronome *a gente*, em relação a *nós*, predominou no campo da indeterminação. Assim, como diversos estudos já evidenciaram, há uma diferenciação no emprego de *nós* e *a gente* em relação a uso mais restrito ou mais genérico. O falante utiliza preferencialmente o pronome *nós* para se referir a ele mesmo e mais o interlocutor (não-eu), ou a ele mesmo mais a não-pessoa (ele(s)): referente [+perceptível] e [+determinado]. No momento em que o falante amplia a referência, indeterminando-a, há maior favorecimento para a forma *a gente*.

Os resultados de nossa amostra, portanto, corroboram os de outros trabalhos, pois apresentam maiores índices percentuais e de peso relativo para o emprego genérico e impessoal (indeterminado) de *a gente* e índices mais baixos para o emprego desse pronome com referência específica (determinada).

Em contexto de determinação, o pronome *nós* foi favorecido (.56), embora *a gente* já apresente um uso bastante significativo (.44). Alguns estudos de tendência também apresentaram resultados relevantes para a sustentação da hipótese em favor do aumento do uso de *a gente* com referente determinado. Omena (2003), no Rio de Janeiro, verificou um aumento do uso de *a gente* na determinação: de 67% na década de 1980, passou para 80% na década de 2000. Esses resultados, embora em percentagens, indicam um aumento significativo no uso de *a gente* também no campo da determinação no PB.

A determinação do referente tem se destacado, portanto, como uma variável relevante para a escolha do pronome. Apesar da correspondência apontada entre *nós* e *a gente* na indicação de 1.<sup>a</sup> pessoa do plural, a análise dessas duas formas feita a partir vários trabalhos indica que *a gente* é mais utilizado quando o referente é indeterminado, e vem apresentando um aumento significativo de uso também em contextos determinados.

<sup>5</sup> Na tabela, lê-se: Aplic. (aplicação): número de ocorrências da variante em análise; N: número total de ocorrências (de ambas as variantes).

Em relação à 2.<sup>a</sup> variável selecionada, o tempo verbal, os seguintes resultados foram obtidos:

Tabela 2 – Resultados de *nós* / *a gente* na posição de sujeito – Tempo verbal

Grupo de fatores	<i>Nós</i>			<i>A gente</i>		
	Aplic./N	%	P.R.	Aplic./N	%	P.R.
<b>Tempo verbal</b>						
- infinitivo	11/35	31	.33	24/35	69	.67
- presente ind.	381/896	43	.42	515/896	57	.58
- pret. imperf. Ind.	105/235	45	.44	130/235	55	.56
- pret. perf. Ind.	271/369	73	.74	98/369	27	.26

Considerando a atuação da segunda variável selecionada, o *tempo verbal*, na escolha da variante, verificamos que o pronome *a gente* apresenta maior probabilidade de uso com o infinitivo (.67), o presente (.58) e o pretérito imperfeito do indicativo (.56). O pretérito perfeito desfavorece esse pronome (.26), apresentando uma elevada probabilidade de aplicação do pronome *nós* (.74). Esses resultados indicam que o infinitivo, o presente e o pretérito imperfeito favorecem o uso do pronome inovador *a gente*, e o pretérito perfeito favorece a manutenção do pronome canônico *nós*.

Nossos resultados foram parcialmente semelhantes aos encontrados por Omena (1998) e Lopes (1998) na análise do tempo verbal. No trabalho de Omena (1998) sobre a fala urbana do Rio de Janeiro (*corpus* Censo), e no de Lopes (1998), sobre o falar culto (dados do NURC) do Rio de Janeiro, Porto Alegre e Salvador conjuntamente, os tempos *não marcados*, ou seja, o infinitivo e gerúndio, bem como o presente, apresentaram maior probabilidade para o uso de *a gente*. Já o pretérito perfeito, nos dados dessas autoras e também nos dados de Concórdia, mostrou-se como um tempo favorecedor do emprego de *nós*. Omena (1998) observou que os tempos verbais mais marcados (passado e futuro) tendem a refrear a mudança; os menos marcados (formas nominais e presente) a impulsionam, favorecendo o uso de *a gente*. Menon (2006) e Lopes (1998) também constataram em seus estudos que os maiores pesos relativos para o uso de *a gente* ocorreram no presente do indicativo e em formas nominais (infinitivo e gerúndio). Segundo Menon (2006, p.139), “é sobretudo o presente atemporal o tempo da indeterminação”, o que indica que o presente, que pode ser utilizado para indicar aspectos como *habitualidade* e *momentaneidade* seria um tempo verbal favorável ao emprego do pronome *a gente*.

Na análise do *tipo de discurso*, consideramos os seguintes fatores: a) *discurso direto*, b) *discurso reportado de terceiros* e c) *discurso reportado do próprio falante*. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 3 – Resultados de *nós /a gente* na posição de sujeito – Tipo de discurso

Grupo de fatores	<i>Nós</i>			<i>A gente</i>		
	Aplic./N	%	P.R.	Aplic./N	%	P.R.
<b>Tipo de discurso</b>						
- direto	749/1.529	49	.49	780/1.529	51	.51
- reportado de terceiros	19/22	86	.95	3/22	14	.05

Verificamos que essa variável apresentou no discurso direto um resultado próximo do ponto neutro (.51), indicando praticamente a mesma probabilidade de uso para *a gente* e *nós*. Apesar do reduzido número de dados (22), no *discurso reportado de terceiros* o uso do pronome *nós* predominou largamente (.95), já o *discurso reportado do próprio falante* apresentou somente duas ocorrências com *nós*, sendo retirado da rodada. Nota-se, portanto, uma distribuição equilibrada dos pronomes *nós* e *a gente* no discurso direto e o predomínio de *nós* no discurso reportado, ou seja, na retomada da fala, quando o falante assume o discurso do outro, esse é o pronome mais usado.

Esses resultados aproximam-se daqueles encontrados por Tamanine (2010) em Curitiba, onde o *discurso direto* apresentou um peso relativo para *a gente* próximo do ponto neutro; já os resultados para o *discurso reportado do próprio informante e de terceiros* favoreceram de maneira acentuada o uso de *nós*, indicando, segundo a autora, a especialização do *nós* nesses contextos.

Em relação ao *tipo de verbo*, variável que considera a classificação semântica do verbo e 4.º grupo selecionado na rodada geral, os seguintes fatores foram controlados:

- a) verbos *dicendi* (dizer, falar, contar, explicar, etc.);
- b) verbos epistêmicos (pensar, saber, conhecer, acreditar, lembrar, etc.);
- c) verbos de ação (trabalhar, estudar, viajar, vender, etc.);
- d) verbos de estado (ser, estar, ficar, permanecer, etc.).

Os resultados obtidos para essa variável foram os seguintes:

Tabela 4 – Resultados de *nós* / *a gente* na posição de sujeito – Tipo de verbo

Grupo de fatores	<i>Nós</i>			<i>A gente</i>		
	Aplic./N	%	P.R.	Aplic./N	%	P.R.
<b>Tipo de verbo</b>						
- dicendi	22/100	22	.29	78/100	78	.71
- epistêmico	27/110	25	.40	83/110	75	.60
- ação	521/1.002	52	.50	481/1.002	48	.50
- estado	200/341	59	.60	141/341	41	.40

Na tabela 4, verifica-se que os verbos *dicendi* e *epistêmicos* favorecem o uso de *a gente* (.71 e .60, respectivamente), já os verbos de *estado* desfavorecem esse pronome, favorecendo o uso de *nós* (.60). Os verbos de *ação* apresentam a mesma probabilidade de uso para *nós* e *a gente* (.50).

O predomínio do pronome *nós* com os verbos de *estado* pode estar relacionado, conforme destacou Tamanine (2002, p.79), ao maior número de ocorrências de verbos no *presente do indicativo* e flexionados com *-mos*: *somos*, *estamos* e *ficamos*, pois estes verbos, com alta frequência de uso, poderiam de certa forma inibir a entrada do pronome inovador *a gente*. A fim de comprovarmos essa hipótese, analisamos o emprego dos *verbos de estado* e constatamos que também em nossos dados o pronome *nós* apresenta uma elevada frequência de uso com os verbos *ser* (78%) e *estar* (72%). O verbo *ficar*, no entanto, apresenta uma distribuição equilibrada entre os pronomes *nós* e *a gente*.

Constata-se, então, que os resultados para o *tipo de verbo* nos dados de Concórdia apontam as mesmas tendências que as obtidas por Tamanine (2002) nos resultados de Lages, Blumenau e Chapecó: os verbos de *estado* favoreceram o uso de *nós* e os verbos *dicendi* e *epistêmicos* favoreceram *a gente*; já os verbos de *ação* apresentaram um peso relativo próximo do ponto neutro, ou seja, a mesma probabilidade de uso para os pronomes *nós* e *a gente*.

Em relação ao *tipo de texto*, variável selecionada em 5.<sup>a</sup> posição na ordem de significância, verificamos que o pronome *nós* apresenta uma maior probabilidade de uso nos textos *descritivos* (.61); já os textos *dissertativos* e *narrativos* apresentaram um uso levemente superior de *a gente* (.54 e .52, respectivamente), embora próximo do ponto neutro.

Tabela 5 – Resultados de *nós /a gente* na posição de sujeito – Tipo de texto

Grupo de fatores	<i>Nós</i>			<i>A gente</i>		
	Aplic./N	%	P.R.	Aplic./N	%	P.R.
<b>Tipo de texto</b>						
- dissertativo	132/373	35	.46	241/373	65	.54
- narrativo	461/867	53	.48	406/867	47	.52
- descritivo	173/308	56	.61	135/308	44	.39

Os resultados de Concórdia são semelhantes aos encontrados nos dados de Curitiba, por Tamanine (2010), onde os textos *descritivos* favoreceram o uso do pronome *nós* (.75) e os *narrativos* apresentaram uma mesma probabilidade de uso para *nós* e *a gente* (.50), já os textos *dissertativos* favoreceram o uso de *a gente* (.58).

O maior uso de *a gente* nos textos *dissertativos*, embora não muito elevado nos resultados de Concórdia, era esperado, pois na *dissertação*, quando o falante expõe suas opiniões sobre determinado assunto, se pressupõe uma maior tendência à *indeterminação* do sujeito. Generalizando o sujeito, o falante não assume a total responsabilidade pelas suas opiniões, ele se dilui numa generalidade, daí o maior uso de *a gente*, pronome mais utilizado nesses contextos. Os *textos descritivos* (com alta ocorrência do verbo *ser, estar*) favorecem o *nós* e nos textos *narrativos* o peso relativo encontra-se próximo do ponto neutro, o que parece indicar que o uso de *nós* e *a gente* está em plena variação nesse ambiente.

### **Análise das variáveis sociais**

As variáveis sociais selecionadas na análise de nossa amostra foram a *faixa etária* e a *escolaridade*, em 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> posição, respectivamente. A variável *sexo* não foi selecionada pelo programa estatístico, o que indica que essa variável não se mostrou significativa no uso dos pronomes *nós/a gente* em Concórdia – SC.

A *faixa etária*, selecionada em 6.<sup>a</sup> posição, apontou uma tendência ao favorecimento da forma inovadora *a gente* pelos falantes mais jovens, o que parece indicar um possível indício de mudança em tempo aparente. A tabela 6 apresenta os resultados obtidos para a faixa etária:

Tabela 6 – Resultados de *nós /a gente* na posição de sujeito – Faixa etária

Grupo de fatores	<i>Nós</i>			<i>A gente</i>		
	Aplic./N	%	P.R.	Aplic./N	%	P.R.
<b>Faixa etária</b>						
- 26 a 45 anos	359/805	45	.45	446/805	55	.55
- 50 anos ou mais	411/748	55	.55	337/748	45	.45

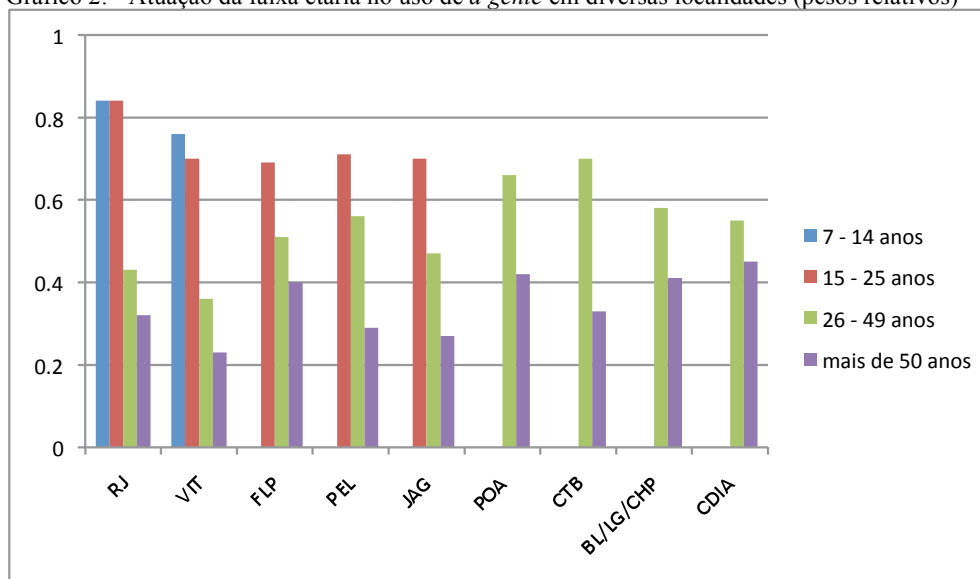
Os resultados mostram que os falantes *mais jovens* favorecem o uso do pronome inovador *a gente* (.55) na mesma proporção em que os *mais velhos* favorecem a manutenção do pronome conservador *nós* (.55).

A análise da faixa etária nos trabalhos de Omena (1998, 2003), Seara (2000), Tamanine (2002, 2010), Borges (2004), Mendonça (2010) e Mattos (2013), também já confirmou a hipótese de que os falantes *mais jovens* tendem a utilizar mais a forma inovadora *a gente*. Embora as faixas etárias analisadas nessas pesquisas não sejam exatamente as mesmas, seus resultados convergem numa mesma direção: os falantes *mais velhos* favorecem a manutenção do pronome conservador *nós*, e os falantes *mais jovens* favorecem o uso do pronome inovador *a gente*, impulsionando a mudança.

No entanto, considerando a significativa diferença no uso geral de *nós/a gente* nas várias localidades analisadas, conforme mostrou o gráfico 1, poderíamos supor que não somente a localização mais interiorana e as características mais rurais de determinadas comunidades resultem em um menor uso do pronome inovador *a gente*, mas também as diferentes faixas etárias analisadas nas pesquisas realizadas. O gráfico 2 apresenta os resultados da análise da faixa etária em diferentes localidades:



Gráfico 2: - Atuação da faixa etária no uso de *a gente* em diversas localidades (pesos relativos)



A partir do gráfico 2 podemos observar, nas amostras que incluíram as faixas etárias de 07 a 14 anos e 15 a 25 anos, que o uso do pronome inovador foi mais elevado nessas faixas etárias. O uso de *a gente* na faixa etária de 7 a 14 anos, considerada somente nas amostras do Rio de Janeiro e de Vitória, foi de .84 e de .76, respectivamente. Já na faixa etária de 15 a 25 anos, o uso desse pronome foi de .84 no Rio de Janeiro e .70 em Vitória. Em outras localidades, que também consideraram a faixa etária de 15 a 25 anos, o uso do pronome inovador nessa faixa etária foi o mais elevado: Florianópolis: .69, Pelotas: .71 e Jaguarão: .70. Observamos, assim, que independente das características da localidade – maior e mais central ou menor e mais interiorana – quanto mais jovens os falantes, maior o uso do pronome inovador *a gente*.

Na faixa etária de 26 a 49 anos, Rio de Janeiro, Vitória e Jaguarão desfavoreceram a forma inovadora, com pesos relativos de .43, .36 e .47, respectivamente. Florianópolis apresentou um uso de *nós/a gente* próximo do ponto neutro (.51 para *a gente*) e as demais localidades favoreceram o uso de *a gente*. As localidades que apresentaram um maior uso de *a gente* nessa faixa etária foram: Curitiba (.70) e Porto Alegre (.66), seguidas por Blumenau, Lages, Chapecó (.58), Pelotas (.56) e Concórdia (.55). A faixa etária de mais de 50 anos, em todas as amostras citadas, desfavoreceu o uso do pronome inovador.

Os resultados de Concórdia na faixa etária de 26 a 49 anos assemelham-se, sobretudo, aos obtidos por Borges (2004) em Pelotas (.56), e Tamanine (2002), em Blumenau, Lages e Chapecó (.58). Destacamos que essa autora analisou conjuntamente as três localidades, ou

seja, não apresentou resultados para a faixa etária considerando separadamente cada uma das localidades. Já em Porto Alegre e Curitiba, centros urbanos maiores e mais desenvolvidos, temos um uso mais elevado de *a gente* (.66 e .70, respectivamente) na faixa etária de 26 a 49 anos. Assim, a partir desses resultados, podemos observar que o uso dos pronomes *nós/a gente*, além de influenciado pelo tipo de localidade, é também fortemente condicionado pela faixa etária dos falantes.

Em relação à variável *escolaridade*, selecionada em 7.<sup>a</sup> posição pelo programa estatístico, verificamos o predomínio, embora não muito significativo, no uso do pronome *a gente* pelos falantes com menor nível de escolaridade: nível *fundamental I* (.54) e *fundamental II* (.53); já os falantes com ensino *médio* desfavoreceram o uso desse pronome (.45), apresentando uma maior probabilidade de aplicação de *nós* (.55), conforme podemos observar na tabela 7:

Tabela 7 – Resultados de *nós/a gente* na posição de sujeito – Escolaridade

Grupo de fatores	<i>Nós</i>			<i>A gente</i>		
	Aplic./N	%	P.R.	Aplic./N	%	P.R.
<b>Escolaridade</b>						
- fundamental I	212/460	46	.46	248/460	54	.54
- fundamental II	216/463	47	.47	247/463	53	.53
- ensino médio	342/630	54	.55	288/630	46	.45

Observamos, assim, que esses resultados apontam um maior uso do pronome *a gente* pelos falantes com nível fundamental (I e II) e do pronome canônico *nós* pelos falantes mais escolarizados. No entanto, conforme já salientamos, os pesos atribuídos aos pronomes estão próximos do ponto neutro, indicando que não há uma diferença muito significativa no uso de *nós* e *a gente* nos diferentes níveis de escolaridade.

Assim, nota-se que os níveis de escolaridade *fundamental I* e *II* apresentam praticamente o mesmo uso dos pronomes *nós/a gente*, com um leve predomínio desse último (.54 e .53, respectivamente); já no nível *médio*, o pronome *nós* é mais usado (.55).

A análise dessa variável, a *escolaridade*, tem apresentado diferentes resultados nos trabalhos realizados sobre a variação *nós/a gente*. Omena (2003), no *corpus* Censo do Rio de Janeiro (2000), observou uma influência do nível fundamental II no comportamento dos falantes, pois esse nível favoreceu o uso do pronome *nós* (.78). Já os falantes com nível fundamental I e ensino médio fizeram maior uso do pronome *a gente* (.54 e .73, respectivamente). Segundo a autora:

O uso de *a gente* por *nós* não parece estigmatizado no desempenho oral do falante. Não é o aumento da escolarização que faz recuar o uso de *a gente*, mas o fato de o falante ser das últimas séries do ensino fundamental e talvez ter estudado ou estar estudando as conjugações verbais. Aqui há ainda a considerar influências interacionais, não observadas. (OMENA, 2003, p.67)

Os resultados da escolaridade na amostra de Concórdia também foram diferentes dos obtidos nas análises de Seara (2000), sobre o falar de Florianópolis, e de Tamanine (2010), sobre o falar de Curitiba. Esses estudos apontaram uma mesma tendência no uso de *nós/a gente* em Florianópolis e em Curitiba, cidades em que o nível de escolaridade mais elevado, assim como no Rio de Janeiro, favoreceu o uso da variante *a gente*. Seara verificou que no ensino médio o pronome *a gente* apresentou um peso relativo superior (.56) ao do nível fundamental (.46), contrariando, assim, sua hipótese de que o aumento da escolaridade favoreceria o uso do *nós*. Resultado semelhante foi encontrado por Tamanine na análise dos dados de Curitiba, pois o ensino médio apresentou um maior peso relativo (.57) a favor do pronome inovador *a gente*, e o fundamental I foi o que mais favoreceu o uso de *nós* (.57).

Os resultados de Concórdia, no entanto, assemelham-se parcialmente aos obtidos por Tamanine (2002) na análise de falares do interior de Santa Catarina, que incluíam, dentre outros, dados de Chapecó, cidade próxima de Concórdia. No fundamental II, Tamanine verificou uma maior probabilidade de aplicação do uso de *a gente*, embora próximo do ponto neutro (.52), assim como em Concórdia (.53). Em relação ao fundamental I e secundário, os resultados apresentaram algumas diferenças, pois em Tamanine (2002), o nível fundamental I e o ensino médio apresentaram pesos de .48 e de .50, respectivamente, para *a gente*; já em Concórdia, o uso de *a gente* foi de .54 e .45, para esses mesmos níveis de escolaridade.

A partir desses trabalhos, podemos observar que a variável *escolaridade* apresenta resultados bastante heterogêneos no uso dos pronomes *nós/a gente*, não permitindo que se proponha uma determinada tendência em relação a essa variável. No geral, pode-se dizer que temos, de um lado, resultados que mostram o aumento da escolaridade favorecendo o uso do pronome inovador *a gente* e, de outro, resultados que indicam um favorecimento do pronome canônico e mais formal *nós* pelos falantes com maior escolaridade, conforme verificado nos dados de Concórdia. Porém, cabe salientar que não somente a escola, mas vários outros aspectos relacionados à vida dos falantes podem interferir no uso dos pronomes *nós/a gente*, pois o ambiente de trabalho, a família, os amigos, e os demais espaços sociais de interação, fatores não mensuráveis, geralmente têm reflexos na fala dos indivíduos de uma determinada comunidade.

## Considerações finais

A partir da análise da variação pronominal *nós/a gente* em posição sujeito no falar de Concórdia (SC), realizada no âmbito deste trabalho, pôde-se verificar as principais tendências desse falar em relação a essa variável.

Em relação aos fatores linguísticos, os resultados de nossa análise relativos à *determinação do referente*, variável selecionada como a mais significativa pelo programa estatístico, confirmaram a tendência geral verificada em outros estudos sobre a variação *nós/a gente*, ou seja, mostraram que o pronome *a gente* predomina largamente em contextos de *indeterminação* (.83) e que contextos de *determinação* favorecem o pronome conservador *nós* (.56). Considerando-se os pronomes *determinados*, verificou-se que a diferença na probabilidade de uso de *nós/a gente* não é muito elevada (.56 e .44, respectivamente), indicando um avanço do pronome inovador também nesse contexto. No falar de Concórdia, portanto, o pronome *a gente*, além de predominar largamente com referente *indeterminado*, contexto que propiciou sua entrada no sistema pronominal, já apresenta um uso próximo àquele do pronome *nós* na *determinação*.

Também confirmaram algumas tendências já verificadas em outros trabalhos, os resultados relativos ao *tempo verbal*, selecionado em 2.<sup>a</sup> posição na análise de *nós/a gente*: o *presente*, tempo considerado mais propício à *indeterminação*, favorece o *a gente* (.58), enquanto o *pretérito perfeito*, mais utilizado em contextos *determinados*, favorece o *nós* (.74). A influência da referência semântica do sujeito (*determinado/indeterminado*) ainda pode ser observada nos resultados relativos ao *tipo de texto*, pois esses apresentam um domínio do pronome *a gente* nos textos *dissertativos*, e é justamente na *dissertação*, quando o falante expõe suas opiniões sobre determinado assunto, que se pressupõe uma maior tendência à *indeterminação* do sujeito.

Em relação à *faixa etária*, embora tenhamos considerado em nossa amostra somente falantes de 26 a 45 anos e de mais de 50 anos, verificamos que o pronome inovador *a gente* apresentou uma probabilidade de uso um pouco mais elevada (.55) na fala dos mais jovens, indicando uma provável mudança em curso; já o pronome *nós* predominou na faixa etária *mais velha* (.55).

A partir dessa análise dos dados de Concórdia pode-se dizer, portanto, que os resultados parecem apontar para uma mudança em tempo aparente, pois, além de *a gente* já fazer parte da gramática de todos os falantes da comunidade linguística estudada, os falantes *mais jovens* de nossa amostra apresentam um maior uso desse pronome. Também o fato de a

forma inovadora *a gente*, usada principalmente em contextos de *indeterminação*, já apresentar um uso significativo como pronome *determinado* no falar de Concórdia parece sinalizar uma mudança em curso.

## Referências

BORGES, P. R. S. **A gramaticalização de a gente no português brasileiro: Análise histórico-social-linguística da fala das comunidades gaúchas de Jaguarão e Pelotas.** 2004. 227f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

FRANCESCHINI, L. T. **Variação pronominal nós/a gente e tu/você em Concórdia – SC.** 2011. 253f. Tese (Doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Trad.: BAGNO, M.; SCHERRE, M.; CARDOSO, C. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LOPES, C. R. Nós e a gente no português falado culto do Brasil. São Paulo: **DELTA**, v. 14, n. 2, p. 405-422. 1998.

MATTOS, S. E. R. **Goiás na primeira pessoa do plural.** 2013. 137 f. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MENDONÇA, A. K. **Nós e a gente em Vitória: análise sociolinguística da fala capixaba.** Vitória, 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

MENON, O. P. S. A indeterminação do sujeito no português do Brasil: NURC-SP e VARSUL. In: Paulino Vandresen. (Org.). **Variação, Mudança e Contato Linguístico no Português da Região Sul.** Pelotas: EDUCAT - Editora da Universidade Católica de Pelotas, v. 1, 2006, p.125-167.

OMENA, N. P. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. In: SILVA, G. M. de O.; SCHERRE, M. M. P. (org.) **Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998. p.185-215.

\_\_\_\_\_. As influências sociais na variação entre *nós* e *a gente* na função de sujeito. In: SILVA, G. M. de O.; SCHERRE, M. M. P. (org) **Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998. p.310-323.

\_\_\_\_\_. A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança? In PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. **Mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003. p. 63-80.

PINTZUK, Susan. **VARBRUL Programs**. 1988. Inédito.

SEARA, I. C. A variação do sujeito nós e a gente na fala florianopolitana. **Organon: Estudos da língua falada**. Porto Alegre: UFRGS, v. 14, n. 28/29, p.179-194, 2000.

TAMANINE, A. **A alternância nós/a gente no interior de Santa Catarina**. 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

\_\_\_\_\_. **Curitiba da gente: um estudo sobre a variação pronominal nós/a gente e a gramaticalização de a gente na cidade de Curitiba**. 2010. 222 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ZILLES, A. M. S.O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de *a gente*? **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, junho, 2007.

Artigo recebido em: 29/08/2015

Artigo aceito em: 02/12/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015

## IM/POLIDEZ E FACE EM INTERAÇÕES ENTRE REPÓRTER AÉREO E LOCUTOR DE RÁDIO

Marco Aurélio Silva Souza<sup>1</sup>

Maria das Graças Dias Pereira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo busca examinar interações entre repórteres aéreos e locutores, com foco nas estratégias de polidez, impolidez genuína e impolidez dissimulada, enquanto atos de ameaça à face, durante serviços de reportagens aéreas sobre as condições do trânsito, em rádios da cidade do Rio de Janeiro. A abordagem teórica da pesquisa envolve o conceito de enquadre, de implicaturas conversacionais, face e estratégias de polidez e impolidez. A investigação é de natureza qualitativa e interpretativa, mediante gravação de dados em áudio e transcrição das interações verbais. A análise de dados busca: (i) verificar como se constroem as interações entre repórter aéreo e locutor nas sequências conversacionais; (ii) analisar os casos em que surgem implicaturas conversacionais e atos de ameaça à face do repórter aéreo feitas pelo locutor; (iii) mostrar como se configuram as estratégias de polidez, impolidez genuína ou impolidez dissimulada. Os resultados mostram que, nestas interações, tópicos conversacionais comuns das conversas cotidianas são relevantes para o uso de estratégias de polidez ou impolidez dissimulada. As interações que envolvem avaliações da profissão do repórter aéreo são interpretadas como atos de ameaça à face e consideradas impolidez genuína, gerando conflito e tentativas de preservação e recuperação da face positiva.

**Palavras-chave:** impolidez, polidez, face, repórter aéreo, rádio\

**Abstract:** The present study examines interactions of aerial reporters and radio presenters, focusing on strategies of politeness, genuine impoliteness and mock impoliteness, on face-threatening acts, in radio transmissions of real-time news about traffic flows in the city of Rio de Janeiro. The scope of the study involves the concept of frame, conversational implicatures, face and strategies of politeness and impoliteness. The research is qualitative and interpretative, by recording and transcription of the verbal interactions. Data analysis seeks to: (i) verify how the interactions between aerial reporter and presenter are constructed in conversational sequences; (ii) verify conversational implicatures and presenters' face-threatening acts against aerial reporters; (iii) analyze the strategies of politeness, genuine impoliteness or mock impoliteness. The results indicate that conversational topics usually present in small talks are relevant to the use of politeness or mock impoliteness strategies. The interactions that involve evaluations of the aerial reporter's job are interpreted as face-threatening acts and considered genuine impoliteness, generating conflict and attempts to save the positive face.

**Keywords:** impoliteness, politeness, face, aerial reporter, radio

---

<sup>1</sup> Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. marcoaurelio.professor@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. mgdpereira@terra.com.br

## Introdução

Procuramos, neste estudo, examinar as interações entre repórteres aéreos e locutores, com foco nas estratégias de polidez, impolidez genuína e impolidez dissimulada, enquanto implicaturas conversacionais e atos de ameaça à face, durante serviços de reportagens aéreas com informações sobre as condições do trânsito, em rádios da cidade do Rio de Janeiro.

O serviço de repórter aéreo é oferecido por emissoras de rádio e televisão de grandes centros urbanos do mundo. Pilotos e jornalistas em helicópteros transmitem em *flashes*, nos horários de *rush*, pontos de congestionamento, verificam condições do tráfego, fornecem opções de percursos e transmitem acontecimentos relevantes para o fluxo do trânsito: acidentes, serviços de manutenção nas vias, aspectos do cenário urbano de interesse jornalístico, notícias de impacto de interesse público, condições meteorológicas, condições dos outros meios de transporte e curiosidades.

A pesquisa tem como objetivo observar as interações entre repórteres aéreos e locutores durante serviços de reportagens aéreas em tempo real sobre as condições do trânsito, em rádios da cidade do Rio de Janeiro e (i) verificar como se constroem as interações nas sequências conversacionais, (ii) analisar os casos em que ocorrem implicaturas conversacionais e atos de ameaça à face do repórter aéreo feitas pelo locutor, e (iii) mostrar como se configuram as estratégias de polidez, impolidez genuína ou impolidez dissimulada.

A abordagem teórica da pesquisa envolve o conceito de enquadre (GOFFMAN, [1979] 2002), implicaturas conversacionais (GRICE, 1975), face (GOFFMAN, [1967] 1972) e estratégias de polidez e impolidez (BROWN; LEVINSON, [1978] 1987; CULPEPER, 2010; PERELMUTTER, 2010; HAUGH, 2011; HAUGH; BOUSFIELD, 2012) nas interações onde os tópicos são temas de conversas cotidianas (CAMERON; 1997; JOHNSON; FINLAY, 1997; JAWORSKI; COUPLAND, 2005).

A investigação é de natureza qualitativa e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Foram gravadas e transcritas quatro reportagens aéreas, com duas interações do repórter aéreo Gustavo Ribeiro (Gugu)<sup>3</sup> e duas interações do repórter aéreo Leonardo Silva.

Os resultados mostram que, nestas interações, os tópicos conversacionais sobre futebol e sobre os outros amigos foram relevantes para o uso de estratégias de polidez ou impolidez dissimulada. As interações que envolvem avaliações da profissão do repórter aéreo foram interpretadas como atos de ameaça à face e consideradas impolidez genuína, gerando conflito e tentativas de preservação e recuperação da face positiva.

---

<sup>3</sup> Os nomes dos repórteres aéreos, dos locutores e das rádios são fictícios.



## **Fundamentação teórica**

### **Enquadre**

Os significados que surgem durante as relações sociais que ocorrem em situações sociais específicas são construídos em conjunto pelos participantes durante a interação, através da linguagem. A fala é organizada de modo social e intersubjetivo nestas interações. Assim, o significado de um enunciado, especialmente em uma conversa casual, pode estar implícito, e muitas vezes não pode ser interpretado apenas a partir de regras sintáticas ou semânticas.

O conceito de enquadre desenvolvido por Goffman ([1979] 2002) é utilizado para indicar como os significados destas mensagens são interpretados pelos participantes durante a interação. O participante analisa o sentido que está sendo dado ao discurso naquele momento, naquela situação social em andamento e avalia se o discurso, naquela circunstância, é informação, conversa formal, conversa casual, piada, entrevista, brincadeira, entre outros. O enquadre se refere, portanto, ao modo como os falantes se posicionam diante do que está ocorrendo na interação, e define como cada um participa da situação em andamento.

### **Implicaturas conversacionais**

Grice (1975) afirma que os diálogos consistem de esforços cooperativos com propósitos reconhecidos e aceitos pelos participantes, e as máximas conversacionais estão relacionadas a estes propósitos, de acordo com o modo como estão sendo empregadas e partilhadas entre os interlocutores. Neste princípio de cooperação, o autor afirma que o falante deve contribuir com a conversa do modo, altura, propósito e direção na qual foi requerido.

Grice definiu as categorias de Quantidade, Qualidade, Relação e Modo. À categoria da Quantidade correspondem as máximas onde o falante deve (1) fornecer informação suficiente e (2) evitar o excesso de informação. Na categoria da Qualidade, o falante deve (1) informar somente o que crê que seja verdadeiro e (2) não informar o que não pode provar. Na categoria Relação, o falante deve (1) ser relevante. Na categoria Modo, relacionada a como realizar a conversa, o falante deve ser claro, óbvio e (1) não ser obscuro, (2) não ser ambíguo, (3) ser breve (e não prolixo) e (4) ser ordenado.

No Princípio da Cooperação, três casos podem produzir uma implicatura conversacional: quando nenhuma máxima é violada dentro do contexto da conversa, quando uma máxima é violada em detrimento de outra e quando uma máxima simplesmente é violada. As implicaturas conversacionais são princípios pragmáticos que funcionam dentro de

contextos fatores linguísticos e extralinguísticos específicos. Estes fatores incluem a situação em que a conversa ocorre, o significado convencional das palavras utilizadas, a intenção e a identidade dos falantes e o conhecimento prévio (GRICE, 1975; MEY, [1993] 2001).

A máxima da quantidade pode ser violada pela tautologia, pela redundância; a da qualidade, pela ironia, metáfora, sarcasmo; a da relação, pela mudança de tópico; e a do modo pela falta de clareza. O autor menciona ainda que os participantes observam, durante a conversa, outras máximas, como a da polidez, que podem gerar também implicaturas não-conversacionais.

### **Face**

O conceito de face foi originalmente desenvolvido por Goffman ([1967] 1972). A definição de face é o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si em relação ao que os outros participantes da interação consideram durante a comunicação. Conforme o autor, face é uma imagem de si projetada em termos de atributos sociais aprovados. Em um encontro social, os participantes procuram manter sua face e evitam comprometer a face do outro.

A pessoa terá dois pontos de vista: uma orientação defensiva que a leva a preservar sua própria face e uma orientação protetora que a leva a preservar a face do outro. Entretanto, ao tentar preservar a face de outros, a pessoa procura não ameaçar a própria; e ao preservar a própria face, a pessoa considera se as faces de outros serão ameaçadas. Além disso, a pessoa não somente preserva a própria face e protege a do outro, como também torna viável que os outros o façam (GOFFMAN, [1967] 1972, p. 14, 29).

Desenvolvendo o conceito de face, Brown e Levinson ([1978] 1987) denominaram atos de ameaça à face positiva do outro as atitudes de desaprovação e atos de ameaça à face negativa do outro as atitudes de imposição. Os autores mostraram ainda que há opções diante do ato de ameaça à face: não realizar o ato, realizar o ato diretamente, o que é considerado impolidez, realizar o ato diretamente utilizando estratégias de polidez ou realizar o ato indiretamente. De acordo com os princípios da polidez, portanto, a não ameaça à face do outro, ou seja, a preservação da face, é o padrão de comportamento indicado para evitar divergências e manter a harmonia da interação.

### **Polidez**

O uso de estratégias de polidez está relacionado aos comportamentos sociais considerados adequados pelos interlocutores durante as interações. Está relacionado também a

características interacionais e culturais e não somente às faces positiva e negativa. O distanciamento relacional envolve primeiramente um senso de espaço próprio, um território que não deve ser invadido sem a permissão implícita do outro, assim como um sentimento de autorrespeito que uma pessoa tem pela sua própria competência (HAUGH, 2011; GOFFMAN, [1967] 1972).

Uma das formas de demonstrar polidez na interação é através de brincadeiras conversacionais com a intenção de provocar humor. Segundo Haugh e Bousfield (2012), a brincadeira foi tratada como uma estratégia de polidez por Brown e Levinson e outros que utilizaram seu modelo. Nestas demonstrações de humor, a fofoca, que surge durante a conversa, é uma estratégia discursiva que tem a função de entreter e prover informações (JAWORSKI; COUPLAND, 2005; JOHNSON; FINLAY, 1997). Cameron (1997) verificou que, em uma conversa casual entre amigos (homens), os assuntos mais abordados foram as bebidas, as mulheres, o esporte e os outros homens.

Haugh (2011) acrescenta, entretanto, que o humor dá origem não somente à polidez, mas também à impolidez, e a relação entre eles é complexa, uma vez que ser excessivamente íntimo pode ser interpretado como demonstração de impolidez, enquanto ofender um amigo, dentro de um enquadre de brincadeira, não é necessariamente interpretado como tal. Apesar de uma brincadeira conversacional que envolve outras pessoas sugerir polidez, Culpeper (2011, p. 213-215 apud HAUGH; BOUSFIELD, 2012, p. 1.102) afirma que os participantes podem não ver o evento humorístico da mesma maneira. Alguns podem entender como impolidez dissimulada e outros como impolidez genuína (mesmo que eles reconheçam que a intenção não tenha sido a de realmente ofender).

Por outro lado, atos de ameaça à face realizados como provocações bem humoradas ou como ironia, por exemplo, podem ser interpretados como indicadores de naturalidade compartilhada (Haugh, 2011), assim como a autodepreciação (vista como ato de ameaça à própria face), que se configuram como humor, percebido nos risos compartilhados e, diferentemente da perspectiva de Brown e Levinson, interpretados como polidez pelos participantes.

### **Impolidez**

Dos estudos sobre os modelos de polidez surgiram diversas pesquisas sobre impolidez. Culpeper (2010, p. 3.233) define impolidez como uma atitude negativa relacionada a comportamentos específicos que ocorrem em contextos específicos, sustentada por expectativas, desejos e/ou crenças sobre a organização social, incluindo, em particular, como

as identidades de uma pessoa ou de um grupo são mediadas pelos outros na interação.

O autor verificou que certos comportamentos são vistos de modo negativo quando entram em conflito com a forma como os participantes da interação esperam que estes comportamentos sejam, como querem que sejam e/ou como pensam que deveriam ser. Tais comportamentos sempre têm, ou se presume que devam ter, consequências emocionais para pelo menos um participante. Isto é, eles ofendem, ou se presume que deveriam ofender. Vários fatores podem agravar quão ofensivo se considera a impolidez, por exemplo, se o ofendido acha que a ofensa foi intencional ou não.

Perelmutter (2010) considera que a impolidez se refere a qualquer comportamento verbal ameaçador à face do interlocutor, mas acredita que a polidez e impolidez devem ser examinadas através de estudos mais amplos do modo como funcionam os relacionamentos. Desta forma, um ataque à face positiva do interlocutor pode ser considerado impolidez.

Culpeper (2010) argumenta que a atividade discursiva, por definição, está focada em dinâmicas e significados construídos localmente e mostra que nada garante que, em determinado contexto, a impolidez será interpretada como tal. O autor estabelece o conceito de fórmulas de impolidez, relacionados aos atos de ameaça à face positiva, e afirma que não são os únicos modos de demonstrar impolidez, uma vez que ela pode ser desencadeada por algo não verbal ou por implicatura. As fórmulas de impolidez são classificadas pelo autor dentro de algumas características, aqui resumidas: insultos; reclamações ou críticas dirigidas; perguntas desafiadoras ou intragáveis e/ou pressuposições; condescendência; reforçadores da mensagem; rejeições; silenciadores; ameaças; e expressões negativas, como pragas e blasfêmias.

Haugh e Bousfield (2012) estabeleceram também a noção de não-impolidez, que acreditam que seja usada para se referir a um tipo de ofensa admissível, apoiada no relacionamento. Assim como a não-impolidez, as práticas de escárnio, ridicularização ou insulto irônico podem, em muitos casos, gerar avaliações de impolidez dissimulada, ao invés de polidez ou impolidez. Isso ocorre porque a impolidez dissimulada não é nem uma forma de polidez nem de impolidez propriamente dita, e, segundo os autores, deve ser analisada de modo independente e até mesmo teorizada desta forma.

Os autores exemplificam o escárnio como impolidez, mas, uma vez que é considerado falso – dissimulado, simulado, fingido, disfarçado – pelos participantes, é entendido como um meio de transmitir polidez e criar ou afirmar solidariedade. A impolidez superficial é entendida como não intencional para causar ofensa, refletindo e alimentando a relação social.

A impolidez dissimulada é considerada, no entanto, de alto risco, isto é, impolidez em

potencial. Ocorre em interações entre pessoas íntimas ou entre amigos e configura-se como um meio de demonstrar que a relação é tão forte e tão bem estabelecida que não pode ser ameaçada por expressões aparentemente grosseiras. Entretanto, a impolidez dissimulada deve ser analisada adequadamente como uma avaliação e não ser vista simplesmente como uma forma variante de polidez ou impolidez.

### **Aspectos metodológicos**

Esta pesquisa se caracteriza pela investigação de natureza qualitativa e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), a partir da observação empírica da fala-em-interação, na perspectiva interacionista, com os sujeitos situados em seus respectivos contextos.

A análise baseia-se em dados gerados mediante gravação de quatro reportagens aéreas, com duas interações entre o repórter aéreo Gustavo Ribeiro e o locutor João Miguel, na rádio FM A, e duas interações entre o repórter aéreo Leonardo Silva e os locutores Pedro Henrique e Murilo, na rádio FM B. A seleção dos dados se deu a partir da verificação de trechos em que ocorrem brincadeiras conversacionais, implicaturas e atos de ameaça à face.

As gravações foram realizadas em computador, a partir das páginas das emissoras na Internet (*streaming*) ou por sintonia FM em *smartphone*, e as transcrições se baseiam nas convenções da análise da conversa.

### **Análises das interações**

Nas rádios pesquisadas – FM A, onde atua o repórter aéreo Gustavo Ribeiro (Gugu), e FM B, onde atua o repórter aéreo Leonardo Silva – o humor está presente de forma constante na interação entre locutores, repórteres e o público ouvinte (audiência). A presença do humor é decorrente das características das rádios: populares, ecléticas, com programação voltada para o público jovem, veiculação de música de massa, entrevistas, participação dos ouvintes e quadros humorísticos em linguagem espontânea e informal.

#### **Interação 1: “Eu conto com a sua força”**

Nesta interação, realizada na Rádio FM B, o repórter aéreo Leonardo Silva solicita ao locutor Pedro Henrique que este faça parte da torcida por seu clube de futebol, que jogará naquela noite.

66 Leonardo      sobrevoei o estádio mais lindo, mais bonito,  
67                      mais charmoso e mais histórico

68 [do Rio de Janeiro]  
 69 Pedro [menos, menos]  
 70 Leonardo que é o estádio de São [Januário] né?  
 71 Pedro [ menos ] menos  
 72 Leonardo a torcida cruzmaltina aos pouquinhos começa a chegar.  
 73 mas o trânsito ainda está bom ali,  
 74 no entorno, de São Januário  
 75 e eu ↑conto com a sua força valeu Pedro Henrique::?  
 76 Pedro tá bom, Leonardo, tá bom.  
 77 Leonardo [((risos))]  
 78 Pedro [ valeu ] valeu [valeu]  
 79 Leonardo [valeu] meu camarada.

Nas conversas entre amigos, o esporte é um dos temas normalmente abordados. Na interação 1, o enquadre de informações é substituído pelo enquadre de brincadeira entre o repórter aéreo e o locutor, e inicia a partir dos elogios que aquele faz ao estádio que pertence ao clube de futebol para o qual torce. O nome do clube não é mencionado, mas está implícito na conversa (linhas 70 e 72) e é de conhecimento prévio do locutor, que torce por outro clube, e da audiência. A entonação e o ritmo que Leonardo Silva aplica à solicitação que faz a Pedro Henrique (linha 75) demonstra o tom de brincadeira da interação. A resposta irônica do locutor (linha 76) mostra que este concordou com a brincadeira, simulando, na entonação e na repetição, que acatará o pedido do repórter aéreo.

Nesta brincadeira, o repórter aéreo viola as máximas conversacionais do modo e da qualidade, gerando implicaturas conversacionais onde o locutor e os ouvintes podem inferir o clube. A imposição do repórter aéreo poderia ser considerada ato de ameaça à face negativa do locutor. Entretanto, no ambiente de brincadeira entre amigos, o locutor considera o pedido de torcer por outro time de futebol uma ofensa admissível, e interpreta o ato como impolidez dissimulada.

### **Interação 2: “Ele é barbeiro mesmo”**

O repórter aéreo Gugu (Gustavo Ribeiro), da rádio FM A, ao conversar com o locutor (não identificado), considera que outro locutor da mesma rádio, João Miguel, não sabe andar de motocicleta.

01 Locutor e Alí Guguzinho?  
 02 Gugu e aí ( )? tudo tranquilo meu [camarada ]?  
 03 Locutor [tudo BEM] querido?  
 04 Gugu ( ) meu camarada, graças a Deus.  
 05 ( ) se o João Miguel for te render aí

06 se o líder não indicou o João pro paredão-  
 07 Locutor ãhn  
 08 Gugu eh: você tá ferrado tá meu amigo  
 09 Locutor [ah é? ]  
 10 Gugu [e tira ] o colchonete aí e tira um cochilin'  
 11 porque tu vai mofá par[cero].  
 12 Locutor [( )] GRAças ao bom Deus  
 13 ele só vai chegá às dez da noite.  
 14 Gugu não é ele não [ né ]?  
 15 Locutor [NÃO] não não [>não<]  
 16 Gugu [ que ] belezentão  
 17 >não< porque tem um congestionamento lo:ngo à beça  
 18 ali, pelos lados da: Washington Luís  
 19 e o João ( ) pode vir de moto (por lá)  
 20 sabe que ele sai quebrando tudo quanto é [retrovisor, né?]  
 21 Locutor [ ((risos)) ]  
 22 Gugu éh, o pessoal perdoa ele tá? [>não é:<] nao é maldade não  
 23 Locutor [ hhh ]  
 24 Gugu >é< porque ele é barbeiro mesmo de moto >entendeu?<  
 25 Locutor gastou um dinheiro esses dias [né?]  
 26 Gugu [éh]  
 27 porque tirou aquelas rodinhas >né?<  
 28 ele comprou aquela moto  
 29 [com aquela rodinha, resolveu tirar] aí cai toda hora.  
 30 Locutor [ ((risos)) ]

Na interação 2, o repórter aéreo, dentro de um enquadre de conversa casual entre amigos, como podemos perceber nas saudações iniciais (linhas 01 a 04), inicia (linha 05) uma brincadeira contextualizada com a função de informar acerca das condições do trânsito. Gugu afirma para o locutor com o qual está interagindo que o outro locutor, João Miguel, ao andar de motocicleta (linha 19) entre os carros, durante o congestionamento (linha 17), quebrará os retrovisores (linha 20) por não saber pilotar corretamente o veículo (linha 24).

A afirmação de que o amigo usava motocicleta com rodinhas viola a máxima da qualidade, pois se configura como uma informação falsa para os ouvintes e para o locutor e a implicatura conversacional é claramente direcionada para a produção de humor.

A brincadeira provoca risos no locutor (linhas 21 e 30), demonstrando que não considera o ato de ameaça à face do outro locutor, João Miguel, como impolidez por parte de Gugu. Uma vez que um dos temas normalmente presentes nas conversas casuais entre amigos são os outros amigos, a fofoca é uma estratégia discursiva utilizada para a produção de humor como estratégia de polidez. Ao considerar o ato como uma ofensa admissível no relacionamento entre amigos, o locutor interpreta a brincadeira como não-impolidez ou como impolidez dissimulada.

### Interação 3: “Você é o mensageiro do Apocalipse”

Na interação 3, na rádio FM A, o locutor João Miguel assume antecipadamente que o repórter aéreo Gugu (Gustavo Ribeiro) informará que está chovendo e que o trânsito estará congestionado.

01 João muito be:m  
02 seis horas, um minuto no Rio.  
03 vamos ao primeiro contato da noite de hoje,  
04 com o nosso repórter aéreo Gustavo Ribeiro.  
05 boa noite, Guguzinho::  
06 Gugu boa no::ite, João Miguel:: >galera da FM A<  
07 tudo tranquilo amigão?  
08 João tudo ótimo até a sua chega:da  
09 co:m as [mensa::gen:s]  
10 Gugu [↓porque ( )] chegada aqui [rapaz?]  
11 João [porque]  
12 você é o mensageiro do apocalipse [>qué vê?<]  
13 Gugu [ <eu não ] cara>  
14 João vai falá que tá chovendo, vai falá [que o trânsito tá para- ]  
15 Gugu [>não<. não tá chovendo]  
16 João não? não tá chovendo [ nãQ? ]  
17 Gugu [>não<.] não tá chovendo.  
18 João >tá bom< cinquenta por cento de alívio pra você.[((funga))]  
19 Gugu [ ham! ]  
20 João e aí? comé qui tá o trânsito?  
21 Gugu ué? o trânsito na Ponte pra Niterói >tá bom<  
22 (0.8)  
23 João Ah-(.) pra Niterói?  
24 Gugu >tá bom<  
25 João >ué< mentira, TÁ?  
26 Gugu >tá bom<  
27 João Ô:[ho ]  
28 Gugu [ué?]>[en ]tão?<tá [vendo?][ ( )]  
29 João [De-] [ Deus ] [é pai] num é padrasto [né? ca- ]  
30 Gugu [exatam-]  
31 ah, engraçado, quando eu vejo congestionamento a culpa é minha,  
32 quando o trânsito tá bom é Deus [né? ((risos))( )] pra caramba]  
33 João [ ((gargalhadas)) (4.5) ]  
34 Gugu parcerão tu hein?  
35 João [ ((gargalhadas)) 3.5 ] [((risos))]  
36 Gugu [ que coisa hein? ] [ é:, ] valeu ( )  
37 João ( ) tá bom Gugu, tá perdoado, num [ preci ]sa chorá  
38 Gugu [((risos)) ]  
39 João [ daqui a ] pouco cê vai querê pulá do helicóptero  
40 Gugu [°olha aí°]



41 não. De jeito nenhum.  
 42 fica tranq- isso aí nunca vai acontecer não, pra sua tristeza,  
 43 não vai acontecer [[[risos]]]  
 44 João [[[risos]]] vamo lá, vam' pro trânsito.

Após as saudações iniciais (linhas 05 a 07), dentro do enquadre de conversa casual entre amigos, o locutor João Miguel inicia um enquadre de brincadeira (linhas 08, 09, 11 e 12) com características de impolidez dissimulada, presente nas conversas casuais entre amigos. No entanto, a avaliação do locutor, na rádio ao vivo, de que o repórter aéreo traz sempre notícias ruins (trânsito congestionado e chuva), que são vistas de forma negativa pela audiência (ouvintes), foi considerada por Gugu como um ato de ameaça à sua face positiva, e aparentemente interpretada como ofensa e impolidez.

Gugu rebate as informações negativas preconcebidas pelo locutor (linhas 15, 17, 21, 24 e 26), e procura, através da refutação (linha 28), restaurar sua face. Percebe-se que os risos dos interlocutores não são simultâneos (linhas 33, 35 e 38), demonstrando que a brincadeira não foi interpretada da mesma maneira pelo locutor e pelo repórter aéreo. Gugu também utiliza um tom irônico ao demonstrar que discorda da avaliação de João Miguel (linhas 34 e 36), e gerando uma implicatura conversacional ao violar a máxima da qualidade, dizendo algo que é diferente do que parece estar realmente pensando.

A atitude de desaprovação ou de avaliação negativa do trabalho pelo locutor parece ter sido, portanto, considerada ato de ameaça à face positiva do repórter aéreo e, conseqüentemente, interpretada por este como impolidez genuína.

A impolidez dissimulada iniciada pelo locutor demonstrou que esta é uma estratégia de envolvimento de alto risco, por ter sido interpretada como impolidez genuína pelo repórter aéreo, a partir das fórmulas convencionalizadas de impolidez da crítica e da pressuposição.

#### **Interação 4: “Fiquei esperando a chuva”**

Na interação 4, na rádio FM B, o locutor Murilo reclama com o repórter aéreo Leonardo Silva que este teria transmitido uma informação incorreta acerca da previsão do tempo. O repórter aéreo procura explicar porque a previsão não se consolidou.

04 Leonardo Murilo, o Aterro do Flamengo [tá legal] [oi] [hã ]  
 05 Murilo [ó, per aí] prof[es]sor [cal]ma calma  
 06 fiquei esperando a chuva que ontem o senhor disse  
 07 que ia chegar e tô até agora [esperando]  
 08 Leonardo [Não, ma- ]  
 09 mas eu me fiei

10 Murilo [hã]  
 11 Leonardo [pe]las informações da meteorolo[gia], entendeu?  
 12 Murilo [hã ]  
 13 Leonardo ela não veio ontem mas veio hoje.  
 14 choveu muito durante a noite e às vezes acontece  
 15 mas uma coisa que é interessante ô ô Murilo,  
 16 a gente tem que dá um desconto  
 17 aí pro pessoal da meteorologia.  
 18 que eles tã- eles tão com a precisão ↑ muito grande.  
 19 ontem sim ó >às veze-< tudo tem exceção né?  
 20 Murilo [ é:: ]  
 21 Leonardo [mas](.)  
 22 ontem, essa chuva que eles anunciavam pra cá  
 23 eu tava ouvindainda pouco, disabô na Região Serrana.  
 24 em algumas áreas lá da Região Serrana, entendeu?  
 25 quem agradeceu, mandaram até um email agradecendo  
 26 foi o cara que vendeu guarda-chuva [[[risos]]]  
 27 Murilo [[[risos]]]  
 28 [ ((risos)) ]  
 29 Leonardo lá no Centro da Cida:[((risos))de((risos))]  
 30 o cara vendeu cento e cinquenta guarda-chuvas, rapaz.  
 31 Murilo ah::  
 32 Leonardo aí ligô praagradecê a minina lá a  
 33 Murilo mu[ito bom]  
 34 Leonardo [a Patrícia Madera da Climatempo,  
 35 dizendo que vendeu guarda-chuva à beça.  
 36 Murilo [muito bom] muito [bom muito bom]  
 37 Leonardo [ ((risos)) ] [mas a chuva não ] veio, né?  
 38 mas isso acontece, né?

Esta interação mostra uma avaliação do locutor Murilo em relação às informações sobre a meteorologia, um dos tópicos institucionais da transmissão do repórter aéreo. O repórter aéreo teria informado, no dia anterior, que haveria chuva no fim do dia e o locutor argumenta que a informação não se consolidou. Esta avaliação negativa do trabalho do repórter aéreo Leonardo Silva configura uma demonstração de impolidez por não considerar o autorrespeito que uma pessoa tem pela sua própria competência, além de se configurar também fórmulas de impolidez convencionalizada da reclamação ou crítica dirigida.

A demonstração de que considerou a avaliação um ato de ameaça à sua face positiva pode ser percebida na interrupção que o repórter aéreo Leonardo Silva faz ao turno do locutor Murilo (linha 08), ao iniciar uma estratégia de restauração de sua face (linhas 09 e 11). O repórter aéreo realiza longos turnos para justificar a informação e defender sua face (linhas 13 a 19, 21 a 24 e 38) e as faces da pessoa e da instituição responsável pelas informações sobre o tempo (linhas 16 a 18, 32 e 34), buscando a aprovação do locutor para suas justificativas,

utilizando os marcadores conversacionais “entendeu?” (linhas 11 e 24) e “né?” (linhas 19, 37 e 38).

Leonardo Silva inicia, então, um enquadre de brincadeira (linha 25), compartilhada por Murilo e demonstrada através dos risos simultâneos (linhas 26, 27, 28, 29 e 37) e da concordância do locutor (linhas 33 e 36). O enquadre de brincadeira pode ter sido iniciado pelo repórter aéreo como estratégia de polidez e ao mesmo tempo, como estratégia de restauração da face, mediante a avaliação negativa do locutor.

Uma implicatura conversacional surge na linha 25, quando o repórter aéreo, ao comentar sobre uma mensagem de agradecimento, aparentemente viola a máxima da relação, introduzindo um tema diferente do que estava em andamento. No entanto, no curso da interação, o repórter mostra que o tema é relevante e se relaciona com o tópico, desfazendo a aparente violação da máxima, e mostrando que o enquadre de brincadeira conversacional determinou a preservação de face.

### **Conclusão**

Procuramos neste estudo analisar as interações entre os repórteres aéreos Gustavo Ribeiro (Gugu) e Leonardo Silva e os locutores das duas rádios e identificar, nas brincadeiras conversacionais que surgem durante as conversas casuais, implicaturas conversacionais e atos de ameaça à face, e quando estas se configuram como estratégias de polidez, impolidez dissimulada ou impolidez genuína.

Nas interações verificadas, os tópicos conversacionais sobre futebol ou sobre outros amigos foram relevantes para o uso de estratégias de polidez ou impolidez dissimulada. Por outro lado, os tópicos que envolveram avaliação da profissão do repórter aéreo foram interpretados como atos de ameaça à face e considerados impolidez genuína, gerando conflitos e tentativas de preservação e recuperação da face.

As implicaturas conversacionais, os enquadres de conversa casual entre amigos e de brincadeira e os atos de ameaça à face verificados nas interações entre os interlocutores mostraram que as estratégias de polidez e de impolidez são dinâmicas e devem ser interpretadas na interação, pois o que um dos interlocutores considera como polidez – brincadeiras conversacionais – pode ser interpretado como impolidez – atos de ameaça à face – pelo outro.

Ao realizar estas análises sobre a polidez e sua relação com a face positiva e sobre a impolidez e suas variações procuramos acrescentar novas perspectivas aos estudos da sociolinguística na linguagem do rádio, um ambiente institucional ainda pouco explorado em

seus aspectos interacionais.

## Referências

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness**: some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, [1978] 1987.

CAMERON, Deborah. Performing Gender Identity: Young Men's talk and the Construction of Heterosexual Masculinity. In: JOHNSON, Sally; MEINHOF, Ulrike Hanna. (Eds.). **Language and Masculinity**. Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1997. p. 47-66.

CULPEPER, Jonathan. Conventionalised impoliteness formulae. In: **Journal of Pragmatics**, v. 42, Issue 12, dez. 2010. p. 3.232-3.245.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

GOFFMAN, E. On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. In: \_\_\_\_\_. **Interactional ritual**: essays in face-to-face behaviour. England: Penguin Books Ltd., [1967] 1972. p. 5-46.

\_\_\_\_\_. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1979] 2002. cap. 5, p. 107-148.

GRICE, P. H. Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry L. (Eds.). **Syntax and Semantics**: Speech Acts, v. 3, New York: Academic Press, 1975, p. 41-58.

HAUGH, Michael. Humour, face and im/politeness in getting acquainted. In: DAVIES, Bethan; HAUGH, Michael; MERRISON, Andrew. (Eds.). **Situated Politeness**. Continuum: London, 2011. p. 165-184.

\_\_\_\_\_; BOUSFIELD, Derek. Mock impoliteness, jocular mockery and jocular abuse in Australian and British English. **Journal of Pragmatics**, v. 44, Issue 9, jul. 2012. p. 1.099-1.114.

JAWORSKI, Adam; COUPLAND, Justine. Othering in gossip: “you go out you have a laugh and you can pull yeah okay but like...”: **Language in Society**, n. 34, 2005. p. 667-694.

JOHNSON, Sally; FINLAY, Frank. Do Men Gossip? An Analysis of Football Talk on Television. In: JOHNSON, Sally; MEINHOF, Ulrike Hanna. (Eds.). **Language and Masculinity**. Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1997. p. 47-66.

MEY, Jacob L. **Pragmatics: an introduction**. 2. ed. Blackwell Publishing: Malden, USA, [1993] 2001.

PERELMUTTER, Renee. Impoliteness recycled: subject ellipsis in modern russian complaint discourse. **Journal of Pragmatics**, v. 42, Issue 12, dez. 2010. p. 3.214-3.231.

Artigo recebido em: 30/08/2015

Artigo aceito em: 15/10/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015

## A RESOLUÇÃO DA REFERÊNCIA EM CASOS DE AMBIGUIDADE ESTRUTURAL: A INFLUÊNCIA DA INFORMAÇÃO VISUAL

Maria Luiza Cunha Lima

Cláudia Brandão Vieira

**Resumo:** Este trabalho analisa como a informação visual pode afetar a identificação de referentes temporariamente ambíguos em português brasileiro. O experimento aqui detalhado é uma adaptação do trabalho de Tanenhaus *et al.* (1995) a respeito da influência do contexto visual no processamento de frases temporariamente ambíguas do inglês. Esses autores comprovaram, por meio do estudo de padrões de movimento ocular, que a informação disponível visualmente atua no início do processamento da língua falada, facilitando a identificação de referentes. Tais resultados permitem que se questione o quadro teórico previsto pelos modelos de processamento serial (Frazier & Fodor, 1978; Frazier, 1979), em que o *parser* utilizaria inicialmente apenas informações gramaticais durante o processamento de sentenças. Neste trabalho, foi realizado um experimento de rastreamento ocular que explorava o *paradigma do mundo visual* (Cooper, 1974). No experimento, estímulos auditivos solicitavam que os participantes movessem objetos em diferentes cenários. Parte dos estímulos possuíam ambiguidades temporárias, devido à possibilidade de se interpretar um sintagma preposicional como modificador de um sintagma nominal ou como um complemento de um verbo. Os movimentos oculares dos participantes foram monitorados durante a tarefa. Os resultados sugerem que a informação visual é utilizada pelos ouvintes durante o processamento incremental da linguagem.

**Palavras-chave:** Compreensão da língua falada; Ambiguidade; Efeitos de contexto; Referência.

**Abstract:** The purpose of this paper is to analyze how visual information affects the establishing of temporary ambiguous referents in Brazilian Portuguese (PB). Based on the approach presented by Tanenhaus, Spivey, Eberhard & Sedivy (1995) who analyzed the influence of visual context in the processing of temporary ambiguous sentences. The study of eye movement patterns allowed Tanenhaus et al. (1995) to conclude that visual information available during the earliest moments of language processing facilitates the identification of referents. These results seemed to challenge the theoretical framework predicted by serial processing models (Frazier & Fodor, 1978; Frazier, 1979), which states that only grammatical

---

· Professora Doutora da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: marialuiza.cunhalima@gmail.com.

·Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: claubrandaov@gmail.com.

information would be used by the parser during sentence processing. In order to evaluate the impact of visual information on the resolution of temporary ambiguities in PB, we conducted an eye-tracker experiment which explored the visual world paradigm (Cooper, 1974). During this experiment, participants were asked to move objects around in different displays. Some of the auditory stimuli were temporarily ambiguous since the prepositional phrase could be interpreted as a noun phrase modifier or a verb complement. Participants had their eye movements monitored during the task. Results show that visual information is used by listeners during incremental language processing.

**Keywords:** Reference, Spoken language comprehension; Ambiguity; Context effects.

## Introdução

A identificação de referentes em um contexto discursivo envolve julgamentos pragmáticos sobre quais entidades disponíveis no mundo real e na memória dos interlocutores adaptam-se tanto à descrição do sintagma nominal quanto às restrições sintáticas que organizam essas descrições. Atualmente, inúmeros trabalhos têm analisado os mecanismos de escolha das expressões referenciais adequadas a certos contextos sintáticos e discursivos. O extenso debate sobre as condições de emprego de expressões nominais *versus* pronomes (Cf. GELORMINI-LEZAMA, 2012) é um claro exemplo disso.

No presente trabalho, voltamo-nos para a interação entre a construção local da representação sintática e a utilização de informações contextuais durante a compreensão de referências. Para tanto, analisamos como a informação visual pode afetar a identificação de referentes em português brasileiro (PB). O experimento aqui detalhado é uma adaptação para o PB do trabalho de Tanenhaus, Spivey-Knowlton, Eberhard & Sedivy (1995) e de Spivey-Knowlton *et al.* (2002)<sup>1</sup> a respeito da influência do contexto visual no processamento de frases temporariamente ambíguas do inglês. Esses autores comprovaram, por meio do estudo de padrões de movimento ocular, que a informação disponível visualmente atua no início do processamento da língua falada, facilitando a identificação de referentes.

Um dos principais objetivos dos estudos sobre processamento da linguagem é conhecer a maneira como os seres humanos relacionam as palavras em uma frase e, com isso, compreendem algo que foi dito. O mecanismo humano de processamento de frases - chamado de *parser* – é responsável por identificar as relações existentes entre palavras de uma

---

<sup>1</sup> Embora trabalhos mais recentes discutam a influência do contexto visual no processamento linguístico (Cf. HUETTIG *et al.*, 2011), neste trabalho, trataremos especificamente de Tanenhaus *et al.* (1995) e de Spivey-Knowlton *et al.* (2002).

sentença. Esse mecanismo determina como as palavras relacionam-se umas com as outras, permitindo entendimento de diferentes proposições.

Existe um amplo debate sobre qual tipo de informação o *parser* utiliza primordialmente durante o processamento. De modo geral, os modelos sobre processamento de frases podem ser divididos em dois diferentes grupos. Em um primeiro grupo, encontram-se os modelos de processamento serial regidos inicialmente por informações estritamente sintáticas (FRAZIER & FODOR, 1978; FRAZIER & RAYNER, 1982; FERREIRA & CLIFTON, 1986; FRAZIER & CLIFTON, 1996). Esses trabalhos propõem que preferências na interpretação de frases ambíguas podem ser explicadas por meio de um processador que utiliza, a princípio, uma única possibilidade de organização estrutural e informações exclusivamente sintáticas. Com isso, informações do nível pragmático só entrariam na computação das relações sintáticas em um momento posterior, de revisão e integração.

Em um segundo grupo, encontram-se os modelos de processamento paralelo que podem ser regidos inicialmente por informações de diferentes origens, não apenas por informações sintáticas (ALTMANN & STEEDMAN, 1988; TRUESWELL *et al.* 1993; MACDONALD, PEARLMUTTER & SEIDENBERG, 1994; SPIVEY-KNOWLTON & SEDIVY, 1995; SPIVEY-KNOWLTON *et al.*, 2002). Para esses autores, o *parser* considera simultaneamente diferentes formas de se organizar estruturalmente as frases ambíguas até que informações de múltiplas origens (e.g., sintáticas, lexicais, contextuais) interajam entre si, restringindo certas alternativas de interpretação de frases.

Traxler & Tooley (2007, p.60) afirmam que o processamento de sentenças responde a dois grandes princípios: iminência e processamento incremental. Ou seja, uma determinada cadeia de palavras será compreendida tanto quanto for possível e assim que possível. Tal afirmação está relacionada ao fato de que os ouvintes interpretam rapidamente palavras a que têm acesso, antes mesmo de ouvirem uma sentença completa.

Como a compreensão da língua falada ocorre incrementalmente, durante a articulação de cada palavra, ouvintes lidam com diferentes níveis de ambiguidade até que se estabeleça um significado completo. A ambiguidade temporária é inerente à língua falada, pois as sequências de palavras reorganizam-se a cada momento em mais de uma forma. No entanto, ao final da articulação, é possível que o significado completo de uma mensagem torne-se único, sem qualquer ambiguidade. Por exemplo, ao ouvir o fragmento de frase como:

(1) Coloque a colher [sobre a xícara]...



Na maior parte das vezes, um nativo do PB compreenderá momentaneamente o sintagma preposicional (SP) *sobre a xícara* como um locativo que completa o verbo *colocar*, que expressa o lugar para onde a colher deve ser movida. No entanto, também há possibilidade de o falante compreender o sintagma *sobre a xícara* como um modificador do sintagma nominal (SN) definido *a colher*. Em geral, este segundo tipo de interpretação é direcionado pela existência de informações contextuais que influenciam a interpretação. Assim, durante a interpretação incremental, o fragmento de frase pode ser compreendido das seguintes maneiras:

(2) Coloque a colher (no lugar) sobre a xícara...

(3) Coloque a colher que está sobre a xícara...

Porém, ao ouvir a frase completa:

(4) Coloque a colher sobre a xícara no pires.

No exemplo (4), após a articulação do SP *no pires*, surgem outras possíveis interpretações, pois a sentença é estruturalmente ambígua. Uma das possíveis interpretações preserva o SP *sobre a xícara* com o sentido locativo. Neste caso, o SP *no pires* poder ser interpretado como um modificador do SN definido *a xícara*, e o sentido da frase será:

(5) Coloque a colher sobre [a xícara que está no pires]

Outra possibilidade mantém o caráter modificador do SP *sobre a xícara* e transforma *no pires* em um argumento do verbo *colocar*. Neste caso, o sentido da frase será:

(6) Coloque [no pires] [a colher que está sobre a xícara]

Neste trabalho, tratamos especificamente das ambiguidades temporárias geradas pela articulação incremental de palavras. Investigamos se, ao ouvir fragmentos de frases como (1),

a ocorrência de um contexto visual no qual há dois candidatos a referentes (e.g.: um contexto em que há duas colheres) é capaz de influenciar a maior parte dos ouvintes a interpretar imediatamente o SP *sobre a xícara* como um modificador sintagma nominal definido *a colher*. Em outras palavras, gostaríamos de saber se a informação visual, estando disponível, influencia os estágios iniciais do processamento.

Segundo Crain e Steedman (1985, p.360), muitas das ambiguidades estruturais mais comuns envolvem a opção por uma estrutura sintática na qual um sintagma ambíguo pode tanto modificar um sintagma nominal definido quanto completar o sentido de um verbo. Para os autores, as preferências na interpretação de sintagmas ambíguos são originadas por fatores discursivos não locais que interagem com pressuposições linguísticas. Tendo em vista que um sintagma nominal definido pressupõe a existência de uma única entidade, é possível que a interpretação de um sintagma nominal modificado seja facilitada pela existência de outros possíveis candidatos a referentes.

Quando o contexto referencial visual possui mais de um candidato a referente do sintagma nominal definido (e.g., há no campo visual uma colher sobre uma xícara e uma colher sobre um guardanapo), a interpretação de que o SP exerce a função de modificador pode ser preferida pelos falantes, pois existe uma motivação para se diferenciar os possíveis referentes. Todavia, quando o contexto referencial visual não requer modificações para que se estabeleça a unicidade do sintagma nominal definido, os falantes assumirão que o SP modificador é redundante e, por isso, a interpretação do SP em função de complemento do verbo pode ocorrer mais frequentemente.

O debate sobre o tipo de informação utilizada nos estágios iniciais da compreensão de sentenças motivou Tanenhaus *et al.* (1995) e Spivey-Knowlton *et al.* (2002) a criarem o experimento adaptado nesta pesquisa. Para esses autores, grande parte das evidências sobre o uso privilegiado de informações sintáticas pelo *parser* foi obtida em estudos baseados em paradigmas de leitura. Esses estudos investigavam se um contexto referencial estabelecido pelo discurso poderia influenciar certas preferências na interpretação sintática. Em geral, o contexto discursivo era introduzido em um pequeno parágrafo e os movimentos oculares durante a leitura de sentenças que continham ambiguidades temporárias eram examinados. Os resultados nunca foram conclusivos, alguns estudos mostravam a influência do contexto discursivo e outros não. Certas preferências sintáticas se mostravam mais fortes do que outras, como é o caso dos sintagmas preposicionais interpretados como complementos locativos em verbos com esse tipo de exigência (e.g., pôr, colocar).

Tanenhaus *et al.* (1995) e Spivey-Knowlton *et al.*(2002) questionavam se a falta de resultados conclusivos estava relacionada ao fato de o contexto discursivo ser introduzido por um texto escrito. Por ser representado na memória, o contexto discursivo poderia não estar imediatamente acessível durante a leitura da sentença temporariamente ambígua. Além disso, no momento em que a região ambígua da sentença era lida, os participantes poderiam considerar que o contexto discursivo era irrelevante. Tais questionamentos foram primordiais para a realização de um experimento psicolinguístico que manipulasse um relevante contexto visual.

Com base na proposta de Crain e Steedman (1985), os pesquisadores conduziram um estudo em que o contexto referencial visual poderia influenciar os participantes a compreender um sintagma ambíguo como um modificador do sintagma nominal definido.

(7) Put the apple on the towel in the box<sup>2</sup>

No exemplo (7), o sintagma *on the towel* é temporariamente ambíguo, pois pode ser interpretado como um modificador do SN definido *the apple* ou como um complemento do verbo *put*. Para verificar as preferências dos participantes na resolução desse tipo de ambiguidade, o experimento explorava o método do *paradigma do mundo visual*. Esse método utiliza mecanismos de rastreamento ocular para mostrar em quais objetos os participantes estão olhando ao ouvir uma sentença falada.

Durante o experimento, objetos reais eram posicionados em uma mesa e, logo em seguida, os participantes ouviam instruções para realizar tarefas de movimentação dos objetos. Os pesquisadores manipulavam as características dos cenários para verificar o efeito de diferentes tipos de contextos referenciais sobre a interpretação de sentenças temporariamente ambíguas. Metade dos cenários possuía apenas um possível referente. Os cenários restantes possuíam dois referentes concorrentes.

Os resultados apresentaram diferentes parâmetros de fixação nos dois tipos de cenários. O sintagma ambíguo *on the towel* era rapidamente interpretado como um complemento locativo quando havia apenas um referente visual. Porém, diante da ocorrência de referentes visuais concorrentes, o sintagma ambíguo era geralmente interpretado como um modificador.

---

<sup>2</sup> Ponha a maçã sobre a toalha na caixa (Tradução nossa)

Em suma, os resultados demonstraram que o contexto referencial pode influenciar rapidamente a forma como um ouvinte interpreta um sintagma ambíguo. Assim, foi encontrada uma forte evidência contra os modelos seriais de *parser*, nos quais as decisões sintáticas iniciais são guiadas somente por informações estritamente sintáticas (FRAZIER, 1979; FRAZIER & CLIFTON, 1996), contribuindo para o arcabouço teórico de modelos de processamento baseados em restrições (MACDONALD, PEARLMUTTER, & SEIDENBERG, 1994; SPIVEY-KNOWLTON & SEDIVY, 1995; EBERHARD SEDIVY, 1995, TRUESWELL et al., 1993) que defendem a interação entre contexto e processamento sintático.

Em nossa adaptação do estudo conduzido por Tanenhaus *et al.* (1995) e Spivey-Knowlton *et al.* (2002), utilizamos a técnica do rastreamento ocular para compreender a maneira como falantes do português brasileiro compreendem frases ambíguas, quando estão diante de um contexto visual que privilegie interpretações menos usuais. Exploramos o paradigma do mundo visual para conhecer o curso temporal da inclusão de informações visualmente disponíveis na resolução das estruturas sintáticas ambíguas e consequente seleção de referentes.

## **Experimento**

Irwin (2004, p.105) afirma que os movimentos oculares aparentam ser uma variável dependente ideal para estudos de processos cognitivos, pois remetem a um comportamento naturalmente humano: pessoas tendem a olhar para coisas sobre as quais desejam obter mais informações. O uso de técnicas de rastreamento ocular permite a obtenção de pistas cada vez mais refinadas sobre a maneira como se desenvolve o processo de compreensão.

Na década de 1970, Cooper (1974) mostrou que, diante de um cenário referencial relevante para a compreensão, ouvintes realizam movimentos oculares que são praticamente sincronizados com instruções faladas. Vinte anos depois, Tanenhaus *et al.*(1995) utilizaram uma metodologia similar a de Cooper (1974), dando início a uma série de estudos psicolinguísticos que exploravam as relações sistemáticas entre contexto visual, movimentos oculares e língua falada. Esse paradigma é atualmente conhecido como *paradigma do mundo visual*.

Os experimentos de compreensão de linguagem que utilizam o *paradigma do mundo visual* são definidos pelas seguintes características (HUETTIG *et al.*, 2011):

- a. Um grupo de participante ouve uma instrução falada;
- b. Durante a instrução eles também veem um cenário (ou contexto referencial visual) relevante para a interpretação;
- c. Os movimentos oculares são gravados por um rastreador ocular para uma análise posterior. Neste tipo de experimento, cada fixação reflete a interpretação incremental que o sujeito faz da frase ao longo do tempo.

Ao ouvir o início de uma palavra alvo, um ouvinte demora aproximadamente 100 a 150 milésimos de segundo para programar um movimento e começar a mover o olho, e, adicionalmente, 50 milésimos de segundo para que a informação visual atinja ao córtex cerebral, após do início da fixação (TRAXLER, 2012, p.373). Em movimentos oculares, a atuação de informações relevantes para identificação de referentes pode ser observada extremamente cedo. Sedivy (2003) encontrou evidências desse fenômeno apenas 200 milésimos de segundo após o início de uma palavra alvo. Tais medidas são relevantes para a análise a ser apresentada na seção *Resultados*, pois verificamos qual objeto referente foi fixado 250<sup>3</sup> milésimos de segundo depois do início da palavra alvo. Dentre os modelos que explicam as preferências na interpretação de sintagmas preposicionais como complementos verbais ou modificadores nominais (ALTMANN & STEEDMAN, 1988; FERREIRA E CLIFTON, 1986), a proposta de Crain e Steedman (1985) foi bastante relevante para o desenho de nosso experimento. Sob a perspectiva destes autores, quando o contexto visual expõe mais de um possível referente, os ouvintes tendem a analisar os sintagmas preposicionais como modificadores de nomes, dado que a modificação é necessária para se estabelecer o referente único. O experimento visa, então, investigar se a mudança na informação visual apresentada influencia como os participantes interpretam o que ouvem. Para isso, criamos diferentes contextos visuais e diferentes instruções verbais que passaremos a detalhar abaixo.

---

<sup>3</sup> Por razões que serão detalhadas na seção *Resultados*, optamos por um parâmetro conservador em relação ao tempo mínimo para a janela de fixação.

## **Materiais e métodos**

O experimento consistiu na apresentação de instruções para mover objetos em um contexto referencial (cenário) relevante. O tipo de instrução apresentada aos participantes foi utilizado como variável independente. As instruções alternavam entre uma sentença com ambiguidade temporária (Cf. 7) e uma sentença sem ambiguidade temporária (Cf. 8) <sup>4</sup>.

(7) Coloque a colher sobre a xícara no pires

(8) Coloque a colher que está sobre a xícara no pires

As frases sem ambiguidade temporária foram utilizadas como uma forma de controle, já que não esperávamos que os participantes hesitassem ao identificar o objeto citado. Ao contrário das sentenças com ambiguidades temporárias, que poderiam causar hesitações nos participantes durante a interpretação inicial da identidade do referente, a depender dos cenários com que se deparavam.

Os cenários do experimento eram compostos por objetos de brinquedo situados sobre uma mesa. A fim de facilitar a posterior análise dos dados, a mesa foi dividida em quatro quadrantes (áreas de interesse) nos quais foram posicionados os diferentes objetos referentes. Os tipos de contextos referenciais também foram utilizados como variável independente. Vinte e quatro variações de cenários que alternavam entre dois tipos de contextos referenciais foram criadas para as passagens experimentais. Esses contextos continham:

I. Contexto de 1 referente principal: um referente principal (e.g., colher posicionada sobre uma xícara), um falso locativo (e.g., xícara sozinha), um objeto distrator (e.g., ovo) e um locativo final (e.g., pires). (Cf. Figura 1)

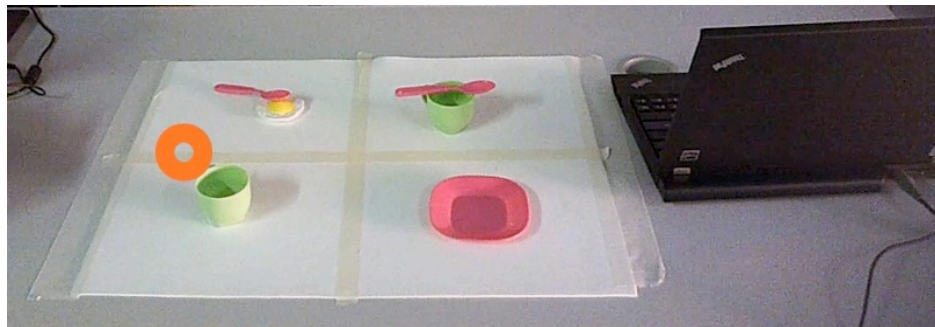
---

<sup>4</sup> É importante notar que as instruções apresentadas durante o experimento eram previamente gravadas. Ou seja, não havia para os diferentes tipos contextos visuais (contextos de 1 referente; contexto de 2 referentes) variação prosódica nas instruções ambíguas e não ambíguas, não podendo, portanto, a prosódia ser considerada um fator para influenciar o tipo de interpretação.



**Figura 1:** Contexto de 1 referente principal

II. Contexto de 2 referentes concorrentes: um referente principal (e.g., colher posicionada sobre uma xícara), um falso locativo (e.g., outra xícara), um falso referente (e.g., colher posicionada sobre um ovo) e um locativo final (e.g., pires). (Cf. Figura 2)



**Figura 2:** Contexto de 2 referentes concorrentes

Se o contraste entre múltiplos referentes fosse relevante para a interpretação do sintagma *sobre a xícara* como um modificador do sintagma nominal *a colher*, esperávamos que no contexto de 1 referente principal houvesse mais fixações no falso locativo (e.g.: *xícara sozinha*). No contexto de 2 referentes concorrentes, esperávamos que houvesse mais fixações no referente principal (e.g., *colher posicionada sobre uma xícara*).

Portanto, todos os itens experimentais eram apresentados em quatro diferentes condições:

Condição	Descrição
<b>Condição 1</b>	A instrução é temporariamente ambígua. O referente principal (e.g., colher posicionada sobre uma xícara) é apresentado em um cenário onde há apenas um possível referente (e.g.: há apenas uma colher no cenário).
<b>Condição 2</b>	A instrução é temporariamente ambígua. O referente principal (e.g., colher posicionada sobre uma xícara) é apresentado em um cenário onde há dois possíveis referentes (e.g.: há duas colheres no cenário).
<b>Condição 3</b>	A instrução não é temporariamente ambígua. O referente principal (e.g., colher posicionada sobre uma xícara) é apresentado em um cenário onde há apenas um possível referente (e.g.: há apenas uma colher no cenário).
<b>Condição 4</b>	A instrução não é temporariamente ambígua. O referente principal (e.g., colher posicionada sobre uma xícara) é apresentado em um cenário onde há dois possíveis referentes (e.g.: há duas colheres no cenário).

**Tabela 1:** Descrição das condições utilizadas no experimento

Alguns controles específicos foram criados para evitar qualquer tipo de viés visual ou acústico. O tamanho dos objetos que compunham cada cenário era semelhante, prevenindo que a saliência visual de alguns objetos alterasse os resultados. Antes da versão final do experimento, um pré-teste foi aplicado para testar a prototipicidade dos objetos, isto é, se os objetos eram de fato reconhecidos pelos participantes como sendo representações prototípicas dos nomes citados. Esse pré-teste consistia numa tarefa de nomeação, em que os participantes deveriam dizer o nome de alguns objetos mostrados pelo pesquisador. Todos os objetos foram unanimemente identificados com os nomes esperados.

Para evitar que a saliência visual influenciasse as primeiras fixações, os participantes tiveram um curto tempo para se familiarizar e reconhecer os objetos de cada cenário, antes das instruções orais começarem. A cada cenário, a posição do *referente principal*, do *falso locativo* e do *locativo final* era modificada, evitando qualquer padrão na organização dos objetos. Todas as instruções foram gravadas previamente para garantir a qualidade do sinal acústico e a uniformidade da prosódia utilizada. Além disso, as mesmas gravações foram utilizadas nos diferentes contextos, excluindo qualquer viés devido à duração ou à prosódia da fala. Os estímulos experimentais e distratores foram apresentados aleatoriamente e os áudios do experimento foram organizados no programa DMDX.

Cada participante ouvia 12 sentenças (instruções) experimentais e visualizava 12 cenários (contextos) experimentais. Ou seja, os participantes eram expostos três vezes a cada uma das condições detalhadas acima. As sentenças experimentais eram apresentadas em



blocos com um item experimental e dois itens distratores. Apesar dos blocos serem apresentados aleatoriamente, em cada bloco, a sentença experimental era sempre a primeira a ser articulada em cada um deles. Como as instruções demandavam a movimentação de objetos, a ordem em que as instruções eram apresentadas dentro de cada bloco foi controlada para evitar que o cenário tivesse sido modificado antes que a sentença experimental fosse apresentada. Ao fim de cada bloco, o cenário era completamente modificado.

As sentenças experimentais possuíam as seguintes estruturas:

Sentença com ambiguidade temporária					
Ponha a	colher	sobre a	xícara	no	pires
	<b>Primeiro referente</b>		<b>Palavra alvo</b>		<b>Locativo</b>
Sentença sem ambiguidade temporária					
Ponha a	colher	que está sobre a	xícara	no	pires
	<b>Primeiro referente</b>		<b>Palavra alvo</b>		<b>Locativo</b>

**Quadro 1:** Estrutura utilizada nas sentenças experimentais

Controlamos o número de sílabas nas regiões do *primeiro referente*, da *palavra alvo* e do *locativo*. O *primeiro referente* possuía duas sílabas; a *palavra alvo* possuía três sílabas; o *locativo* possuía duas sílabas. Em nossa análise, a *palavra alvo* constitui o ponto em que falante inicia a resolução da ambiguidade temporária. A partir do início dessa palavra, utilizamos um intervalo de 250ms para verificar qual objeto atraía mais olhares dos participantes: o referente principal (e.g., colher posicionada sobre xícara) ou o falso locativo (e.g., xícara sozinha).

Adicionalmente, durante o experimento, os participantes também eram expostos a 12 blocos com três instruções distratoras e seus respectivos cenários, totalizando 60 itens distratores no experimento completo (24 instruções eram articuladas em grupos com itens experimentais; 36 instruções eram articuladas em grupos com apenas itens distratores). Cerca de 12% das distratoras possuíam sintagmas nominais modificados, porém não diretamente relacionados às manipulações realizadas nas sentenças experimentais.

## Participantes

8 alunos (6 do sexo feminino e 2 do sexo masculino) da Universidade Federal de Minas Gerais participaram voluntariamente do experimento em troca de créditos acadêmicos. Todos os participantes da pesquisa eram adultos, falantes nativos de PB, apresentando visão normal e tinham de 21 a 33 anos de idade (idade média de 24 anos).

## **Procedimentos**

Os áudios do experimento foram rodados em um computador pessoal por meio do programa DMDX. Simultaneamente, acoplado a um notebook, usamos os óculos para rastreamento ocular SMI I VIEW ETG, binocular, com precisão temporal de 30 Hz e precisão espacial de 0.1°<sup>5</sup>.

Inicialmente, o experimentador informava a cada participante da pesquisa que, após ouvir algumas instruções gravadas, os participantes deveriam movimentar alguns objetos de brinquedo em um cenário demarcado (Cf. Figuras 1 e 2). Era solicitado que a tarefa fosse realizada no ritmo mais natural possível, e que os participantes seguissem sua intuição em relação ao que deveria ser feito.

Depois de informadas as instruções e de solucionadas as eventuais dúvidas do participante, iniciava-se a sessão de calibragem do equipamento, na qual o sujeito da pesquisa deveria fixar o olhar em um ponto fixo posicionado a 1,50m de distância. Tal procedimento se faz necessário para garantir que o rastreador encontre o olho do participante, e também para que seja capaz de acompanhar com precisão o trajeto do olhar no espaço em que estavam localizados os objetos.

Os objetos de cada cenário eram posicionados sobre o espaço predeterminado com quadrantes demarcados, como ilustrado nas figuras 1 e 2. Os participantes observavam essa organização, ganhando alguns segundos para reconhecer os objetos. Após cada instrução (sentença), experimental ou distratora, os participantes tinham o tempo necessário para movimentar os objetos (cerca de 1 minuto). Terminada a tarefa, o experimentado iniciava a execução do próximo estímulo. Um total de 24 áudios com instruções triplas eram tocados diante de 24 diferentes cenários com objetos. As passagens críticas sempre eram iniciadas com uma instrução experimental, ambígua ou não ambígua, como as exemplificadas em (7) e (8). Foram criadas quatro listas nas quais a apresentação das doze instruções experimentais alternava entre as quatro condições exemplificadas na tabela 1. Os participantes ouviam pelo

---

<sup>5</sup> Para informações detalhadas sobre o aparelho acesse <http://www.smivision.com/>

menos uma forma (ambígua ou não ambígua) de cada instrução experimental. A duração de uma seção experimental completa era de aproximadamente vinte e cinco minutos, variando conforme o ritmo do participante. Abaixo há um exemplo de um grupo de 3 instruções<sup>6</sup>:

(9) Coloque a colher sobre a xícara no pires (Instrução experimental)

Coloque o ovo próximo da colher no pires (Instrução distratora)

Coloque as xícaras onde estava o ovo (Instrução distratora)

## Resultados

Por meio do *software* Be Gaze (versão 3.2.28), os dados de rastreamento ocular foram analisados, quadro a quadro, a cada 5ms. Os dados de rastreamento ocular, áudio e vídeo dos experimentos também foram sincronizados neste programa. Analisamos apenas os dados de participantes que realizaram as tarefas corretamente, de acordo com a interpretação sustentada pelo contexto visual. Em um total de 96 dados experimentais, 14 foram eliminados por erros de interpretação e 1 por problemas no vídeo (totalizando 15,62% dos dados). Nas instruções experimentais, os inícios do *primeiro referente* (e.g., colher), da *palavra alvo* (e.g., xícara) e do *locativo* (e.g., pires) foram marcados com ajuda do *software* Praat (versão 5.3.39). A partir do início do *primeiro referente*, registramos os períodos de fixações em cada objeto, começando no momento em que o olhar pousava na área de interesse demarcada no cenário. Nossa análise baseou-se no objeto referente fixado após a articulação da *palavra alvo* (e.g.: xícara). A escolha de tal trecho deve-se ao fato de que a *palavra alvo* contém a principal informação para a interpretação incremental. Após a articulação da *palavra alvo*, os participantes precisavam optar por uma interpretação que considerasse o sintagma preposicional um complemento do verbo ou um adjunto do sintagma nominal.

Ao analisar as fixações, definimos um intervalo de 250ms para o processamento da referência, a partir do início da *palavra alvo*. Conforme citado na seção *Experimento*, um ouvinte demora aproximadamente 200ms para iniciar os movimentos de uma sacada. Além disso, Sedivy (2003, p.17) comprovou que a identificação de referentes temporariamente ambíguos ocorre em aproximadamente 200ms a partir do início da palavra desambiguadora.

---

<sup>6</sup> A lista completa das instruções experimentais encontra-se no Anexo I.

Como os tempos de fixações foram registrados a partir do momento em que os participantes pousavam os olhos nas áreas de interesse, optamos por uma análise conservadora, na qual acrescentamos 50ms para compensar o início da sacada. Consideramos que a interpretação feita incrementalmente impactava nos objetos fixados. Portanto, o objeto fixado 250ms após início da *palavra alvo* refletia a maneira como os participantes estavam interpretando o sintagma preposicional.

A variável dependente analisada foi a ocorrência de fixações no *referente principal*, no *falso locativo* e no *locativo final* 250ms após o início da *palavra alvo*<sup>7</sup>. Isto é, se a interpretação inicial dos sujeitos foi a de identificar o sintagma preposicional como modificador (fixações no *referente principal*) ou como locativo (fixações no *falso locativo*). Como a análise partiu de uma classificação binária dos dados (presença ou ausência de fixação na janela de interesse), utilizamos o teste de chi-quadrado<sup>8</sup> para a análise estatística.

Os dados sugerem um efeito geral do contexto referencial visual. Em uma comparação entre o número de fixações no *referente principal* (e.g.: colher sobre uma xícara) e o número de fixações no *falso locativo* (e.g.: xícara sozinha), todas as condições favoreceram a fixação no *referente principal* [condição 1 referente em frase ambígua - ( $\chi^2 = 11.5$ ,  $df=4$ ,  $p < 0.05$ ); condição 2 referentes em frase ambígua ( $\chi^2 = 18.1111$ ,  $df=4$ ,  $p < 0.001$ ); condição 1 referente em frase não ambígua ( $\chi^2 = 35.5833$ ,  $df=4$ ,  $p < 0.0001$ ); condição 2 referentes em frase não ambígua ( $\chi^2 = 26.3478$ ,  $df=4$ ,  $p < 0.0001$ )]. O gráfico 1 mostra as proporções de fixações por condição aos 250ms<sup>9</sup>.

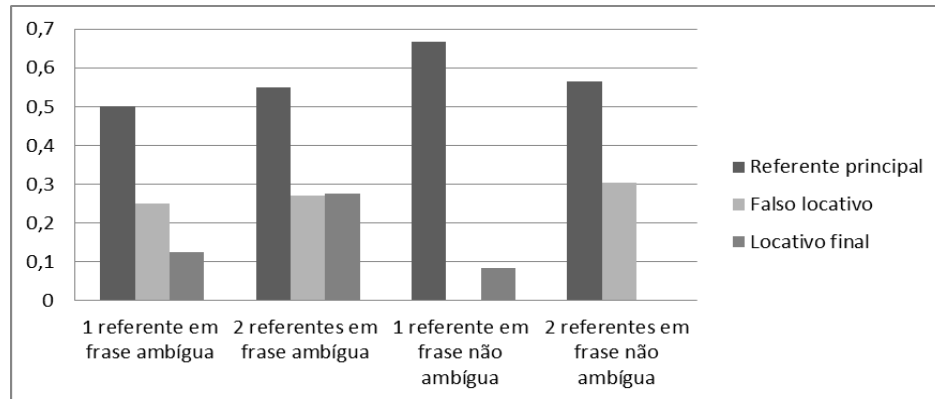
Ao comparar os dados das quatro condições entre si, nenhuma condição apresentou um comportamento significativamente diferente, facilitando a identificação do *referente principal* ( $\chi^2 = 2.194$ ,  $df=3$ ,  $p > 0.05$ ). Lembremos que o referente principal é, por exemplo, a colher a ser movida, sendo que algumas vezes o cenário oferecia dois objetos concorrentes que correspondiam à palavra *colher*. O fato de os sujeitos majoritariamente ignorarem a colher alternativa nas condições em que ela estava presente, comportando-se de forma semelhante a quando ela está ausente, é forte indicativo de que o cenário favoreceu, em certa medida, uma leitura do sintagma preposicional *sobre a xícara* como um modificador do sintagma nominal *colher*.

---

<sup>7</sup> Objetos fixados aos 250ms só eram considerados na análise se assim permanecessem por no mínimo 200ms. Quando nenhum objeto era fixado aos 250 ms, o primeiro objeto fixado após tal período era considerado.

<sup>8</sup> O teste chi-quadrado ( $\chi^2$ ) de Pearson é um teste estatístico criado para avaliar se há associação entre duas variáveis categóricas. Esse teste estatístico é baseado na comparação entre a frequência que uma categoria é observada e a frequência que essa categoria esperada para certo evento. (Cf. FIELD et al., 2012).

<sup>9</sup> Apesar de a análise ser categorial, o gráfico exibe porcentagens para maior facilidade de visualização dos resultados.



**Gráfico 1:** Proporções de fixações aos 250ms.

A comparação entre as condições 1 referente em frase ambígua e 2 referentes em frase ambígua mostrou tendências parecidas de fixações. Os dados mostram ainda que não houve preferência pelo *falso locativo* em nenhuma condição - ( $\chi^2 = 1.9032$ ,  $df=3$ ,  $p > 0.05$ ). Segundo Craig em Steedman (1985), a condição com apenas um possível referente deveria favorecer a fixação no falso locativo. No entanto, tal favorecimento não se verificou.

## Discussão

Nossos dados indicam uma preferência pela estrutura modificadora durante a compreensão do sintagma preposicional, independentemente do número de possíveis referentes presentes no contexto visual. Portanto, os resultados do presente experimento diferem dos resultados de Tanenhaus *et al.* (1995) e Spivey-Knowlton *et al.* (2002), nos quais a preferência pela estrutura modificadora se manifestava apenas em contextos com dois possíveis referentes. Uma possível explicação para tal diferença seria a preferência em português brasileiro pela leitura modificadora de sintagmas preposicionais. Porém, acreditamos que essa hipótese é pouco provável, tendo em vista a natureza locativa das preposições e das locuções prepositivas utilizadas em nossos itens experimentais (Cf. Anexo).

Acreditamos que as diferenças entre os nossos resultados e os resultados de Tanenhaus *et al.* (1995) e Spivey-Knowlton *et al.* (2002) devem-se principalmente à metodologia de

análise dos padrões de movimento ocular. Como o experimento original foi feito há quase vinte anos, é possível que, na época, a capacidade dos recursos tecnológicos para análise de dados era bastante limitada. Já está comprovado na literatura psicolinguística que a resolução de referências ambíguas ocorre bastante cedo, logo após o início da palavra desambiguadora (Eberhard *et al.* 1995; Sedivy, 2003). Nos resultados relatados por Spivey-Knowlton *et al.* (2002), em condições que favoreciam a interpretação do sintagma preposicional como modificador do nome (sentença ambígua e cenário com 2 referentes), foi encontrado um intervalo médio de 500ms entre o fim da *palavra alvo* (e.g., xícara) e a fixação no *referente principal* (e.g., colher posicionada sobre a xícara). Entretanto, em contextos semelhantes, encontramos um número significativo de fixações nos *referentes principais* em pouco mais de 200ms após o início das palavras alvos.

Outra questão com a qual lidamos em nosso experimento, mas que não está relatada nos artigos em que nos baseamos, diz respeito à compreensão incorreta das tarefas. Eliminamos os dados dos itens em que os participantes não se comportavam como o esperado, porém, no trabalho original, a forma como os pesquisadores lidaram com esse tipo de desvio não está especificada. Uma diferença notável entre os dois experimentos é o fato de a estrutura linguística dos itens experimentais em português ser completamente ambígua, o que pode ter ocasionado uma série de comportamentos anômalos durante o pós-processamento. Tal questão necessita de aprofundamento, porém constitui uma possibilidade para se explicar os resultados divergentes.

Acreditamos que nossos resultados sugerem uma influência bastante precoce do contexto, e, por isso, em todas as condições (frases ambíguas com um referente; frases ambíguas com dois referentes; frases não ambíguas com um ou dois referentes), o *referente principal* foi significativamente mais fixado do que o *falso locativo*. Ou seja, após o início das *palavras alvo* (e.g., xícara) os participantes de nosso experimento conseguiam identificar rapidamente e corretamente os *referentes principais* (e.g., colher posicionada sobre uma xícara). Assim, em certa medida, os resultados indicam que a informação visual sobre possíveis referentes foi utilizada de alguma forma pelos ouvintes durante o processamento incremental da linguagem.

Portanto, os resultados sugerem que a forma como ouvintes inicialmente interpretam sintagmas temporariamente ambíguos é influenciada de maneira geral pelo contexto referencial visual. Porém, diante da ausência de resultados que poderiam nos trazer evidências sobre as motivações para a integração dessas informações contextuais, lançamos para investigações futuras uma análise mais detalhada das fixações durante uma janela temporal

diferente, e, ainda, a aferição do tempo total de fixação em cada objeto utilizado nos itens experimentais.

## Referências

ALTMANN, Gerry. T. M.; STEEDMAN, Mark. *Interaction with context during human sentence processing*. *Cognition*, 30, 1988.

COOPER, Roger M. *The control of eye fixation by the meaning of spoken language: A new methodology for the real-time investigation of speech perception, memory, and language processing*. *Cognitive Psychology*, 6, 1974.

CRAIN, Stephen; STEEDMAN, Mark. On not being led up the garden path: The use of context by the psychological parser. In: Dowty, David; Karttunen, Lauri; Zwicky, Arnold. *Natural language parsing: Psychological, computational, and theoretical perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

EBERHARD, Katherine. M.; SPIVEY-KNOWLTON, Michael J.; SEDIVY, Julie C.; TANENHAUS, Michael K. *Eye movements as a window into real-time spoken language comprehension in natural contexts*. *Journal of Psycholinguistic Research*, 24, 1995.

FERREIRA, Fernanda F.; CLIFTON, Charles. *The independence of syntactic processing*. *Journal of Memory and Language*, v.25, 1986.

FIELD, Andy P.; MILES, Jeremy; FIELD, Zoë . *Discovering Statistics Using R*. London: Sage, 2012.

FRAZIER, Lyn; FODOR, Janet D. *The Sausage Machine: A new two-stage parsing model*. *Cognition*, v.6, 1978.

\_\_\_\_\_, Lyn. *On comprehending sentences: Syntactic parsing strategies*. Tese de Doutorado. University of Connecticut, 1979.

\_\_\_\_\_, Lyn; RAYNER, Keith. *Making and correcting errors during sentence comprehension: Eye movements in the analysis of structurally ambiguous sentences*. *Cognitive Psychology*, v.14, 1982.

\_\_\_\_\_, Lyn; CLIFTON, Charles. *Construal*. Cambridge: MIT Press, 1996.

GELORMINI-LEZAMA, Carlos. *A review of the repeated name penalty: implications for null subject languages*. *Revista Lingüística*. Volume 8, número 2, 2012.

HUETTIG, Falk; ROMMERS, Joost; MEYER, Antje S. *Using the visual world paradigm to study language processing: A review and critical evaluation*. *Acta Psychologica*, 137, 2011.

IRWIN, David E. Fixation location and fixation duration as indices of cognitive processing. In: HENDERSON, John M.; FERREIRA, Fernanda F. (Eds.), *The integration of language, vision, and action: Eye movements and the visual world*, New York: Psychology Press, 2004.

MACDONALD, Maryellen C.; PEARLMUTTER, Neal J.; SEIDENBERG, Mark S. *Lexical nature of syntactic ambiguity resolution*. *Psychological Review*, 101, 1994.

SEDIVY, Julie C. *Pragmatic versus form-based accounts of referential contrast: Evidence for effects of informativity expectations*. *Journal of Psycholinguistic Research*. v.32, nº1, 2003.



SPIVEY-KNOWLTON, Michael J.; SEDIVY, Julie C. *Resolving attachment ambiguities with multiple constraints*. *Cognition*, 55, 1995.

SPIVEY-KNOWLTON, Michael J.; TANENHAUS, Michael K.; EBERHARD, Katheleen. M.; SEDIVY, Julie C. *Eye movements and spoken language comprehension: Effects of visual context on syntactic ambiguity resolution*. *Cognitive Psychology*, 45, 2002.

TANENHAUS, Michael K.; SPIVEY-KNOWLTON, Michael J.; EBERHARD, Katheleen. M.; SEDIVY, Julie C. *Integration of visual and linguistic information in spoken language comprehension*. *Science*, 268, 1995.

TRAXLER, Matthew J.; TOOLEY, Kristen M. *Lexical mediation and context effects in parsing*. *Brain Research*, 1146, 2007.

\_\_\_\_\_, Matthew J. *Introduction to Psycholinguistics: Understanding Language Science*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2012.

TRUESWELL, John C.; TANENHAUS, Michael K.; KELLO, Christopher. *Verb-specific constraints in sentence processing: Separating effects of lexical preference from garden-paths*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19, 1993.

Artigo recebido em: 29/08/2015

Artigo aceito em: 02/12/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015

## **Anexo**

### **Lista das sentenças experimentais com ambiguidades temporárias**

1. Ponha a faca sobre a panela no fogão.
2. Coloque a nota junto da cadeira no sofá.
3. Ponha o milho perto do revólver na mesa.

4. Coloque a colher sobre a xícara no pires.
5. Ponha a chave junto do martelo na caixa.
6. Coloque a pera perto da banana no pote.
7. Ponha o garfo sobre a poltrona na cama.
8. Coloque o brinco junto do secador no balde.
9. Ponha o buquê perto da lanterna na jarra.
10. Coloque o pente sobre a sacola na bolsa.
11. Ponha a taça perto do esmalte na tábua.
12. Coloque o frasco junto do pimentão no prato.

**Lista das sentenças experimentais sem ambiguidades temporárias**

1. Ponha a faca que está sobre a panela no fogão.
2. Coloque a nota que está junto da cadeira no sofá.
3. Ponha o milho que está perto do revólver na mesa.
4. Coloque a colher que está sobre a xícara no pires.
5. Ponha a chave que está junto do martelo na caixa.
6. Coloque a pera que está perto da banana no pote.
7. Ponha o garfo que está sobre a poltrona na cama.
8. Coloque o brinco que está junto do secador no balde.
9. Ponha o buquê que está perto da lanterna na jarra.
10. Coloque o pente que está sobre a sacola na bolsa.
11. Ponha a taça que está perto do esmalte na tábua.
12. Coloque o frasco que está junto do pimentão no prato.

**COLONIALIDADE DISCURSIVA NA AMÉRICA LATINA:  
O DITO E O INTERDITO NA CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA**

Maurício Silva

**Resumo:** O presente artigo analisa a *Carta* de Pero Vaz de Caminha, inserindo-a no contexto da história brasileira e latino-americana, a partir do conceito de colonialidade. Utilizam-se, nas análises do texto de Caminha, alguns princípios da Análise do Discurso (Maingueneau, Pêcheux), bem como o conceito de colonialidade (Mignolo, Quijano).

**Palavras-chave:** Pero Vaz de Caminha. Brasil. América Latina. Colonialidade. Discurso.

**Abstract:** This article analyzes the Pero Vaz de Caminha sixteenth-century text (*Carta*), putting it into the context of Brazilian and Latin American history, and using the concept of coloniality. This article uses in the analysis of the Caminhas text some principles of discourse analysis (Maingueneau, Pêcheux) and the concept of coloniality (Mignolo, Quijano).

**Key words:** Pero Vaz de Caminha. Brazil. Latin America. Coloniality. Discourse.

### **Introdução**

Entre os diversos textos escritos no Brasil do século XVI, um merece destaque em nosso cenário cultural, seja por seu inestimável valor documental, seja pelo modo como busca retratar, pela primeira vez, aspectos da nova realidade com que se depararam os portugueses no período das grandes navegações: trata-se da *Carta* (1500) escrita pelo escrivão da armada portuguesa, Pero Vaz de Caminha, ao rei D. Manuel I. Com efeito, refere-se a um documento que pode ser considerado não apenas nosso primeiro registro histórico, mas, ainda, pela relevância “estética” que possui, o primeiro registro “literário” existente no Brasil. Uma das principais fontes para a compreensão da realidade histórica brasileira – além, evidentemente, de sua importância para a própria cultura do país –, a *Carta* de Caminha inscreve-se no complexo universo do século XVI e das navegações ultramarinas, como destacam alguns de seus principais estudiosos (ARROYO, 1963; CORTESÃO, 1943; GUIRADO, 2001), tendo sido publicada apenas em 1817, por Aires

---

· Departamento de Educação, Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, SP, Brasil, maurisil@gmail.com.

de Casal, embora já houvesse referência a ela desde 1773, por José de Seabra da Silva, então guarda-mor da Torre do Tombo.

Inserida entre os principais *relatos de descobrimento* do Brasil – ao lado de outros textos semelhantes, como a *Relação do Piloto Anônimo* ou a *Carta de Mestre João Farás*, bem como de alguns *relatos de exploração*, como o *Livro da Nao Bretoa* ou o *Diário de Navegação de Pero Lopes de Sousa* –, a célebre *Carta* de Caminha inaugura, juntamente com a chegada da esquadra portuguesa, uma nova etapa nas relações discursivas entre o velho e o novo continente, motivo pelo qual nos propomos a analisar aqui, justamente, aspectos diversos relacionados à ampla *rede comunicacional* instaurada por esse contato e privilegiadamente presente da referida *Carta*, observando-a a partir de protocolos interpretativos estabelecidos pela Análise do Discurso.<sup>1</sup> Em termos gerais, a Análise do Discurso busca reconhecer a dualidade constitutiva da língua, isto é, tanto seu caráter formal quanto social, descaracterizando a linguagem verbal como um espaço ideologicamente neutro e instaurando, em seu lugar, uma noção mais ampla e complexa de *discurso*, noção essa que nos possibilita operar a ligação entre os âmbitos linguístico e extralinguístico e considerar a linguagem um *locus* privilegiado de confronto ideológico (BRANDÃO, 1997). Assim, para se analisar as demandas ideológicas presentes na *Carta* de Caminha, é preciso, antes de mais nada, renunciar à concepção da linguagem como mero instrumento de comunicação, optando, ao contrário, por uma perspectiva sociológica, já que seu discurso atua como parte de um mecanismo que deriva de determinada ideologia (GADET & HAK, 1993).

Desse modo, adiantamos que não buscamos, como propõem autores diversos, uma análise propriamente *linguística* da Carta, seja ela ortográfica ou fonética (COSTA, 2006; SILVA, 1995; SOUZA, 2011), morfológica ou filológica (VILLALVA, 2011; FREITAS, 2011) ou ainda lexicográfica (MATTOS E SILVA, 2011), mas, antes, uma abordagem *discursiva*, que tem, entre outras coisas, o inquestionável mérito de tornar evidentes diversos aspectos político-ideológicos submergidos *no e pelo* plano da linguagem. Além disso, buscamos, como fechamento de nossa análise, relacionar a abordagem discursiva aqui proposta com a teoria da *colonialidade* na América Latina – no caso, conforme proposta expressa no título deste trabalho, uma espécie de *colonialidade discursiva* –, que, entre outras coisas, enxerga no discurso europeu uma epistemologia hegemônica.

---

<sup>1</sup> Para uma visão geral e histórica da Análise do Discurso, consultar MAZIÈRE, 2007.

## **A Carta e o quinhentismo brasileiro**

Historicamente, a preparação do Renascimento em Portugal – época determinante para o entendimento dos mecanismos político-culturais que alicerçaram a colonização do Brasil – tem sua origem na Revolução de 1383, indo até a Tomada de Ceuta, em 1415, quando de fato inicia-se o *Renascimento Português* (CARVALHO, 1980). Com o advento do Renascimento na Europa, portanto, instaura-se o longo processo dos descobrimentos ultramarinos, no qual se inscreve o episódio do *descobrimento* do Brasil, inserido no fenômeno mais extenso da descoberta do Novo Mundo pelos europeus e da complexa relação com um *outro* dotado de sentidos, representações e imaginários distintos daqueles que prevaleciam na Europa. (TODOROV, 1988; O'GORMAN, 1992)

Aportados no Brasil, os portugueses implantaram, antes de mais nada, um modo de produção assentado na exploração do pau-brasil e do açúcar, num sistema que procurava equacionar monocultura, mão-de-obra escrava e exportação. Enquanto do ponto de vista político optou-se pela formação das Capitanias Hereditárias (1534) e pela instalação do Governo Geral (1540), do ponto de vista social, o Brasil conheceu, desde cedo, a estratificação da sociedade em senhores de engenho, intermediários e pequenos comerciantes e escravos. Nesse contexto sócio-econômico e político, os jesuítas acabaram atuando como unificador das forças dispersas pelas províncias, colocando-se à frente do processo de catequização e escolarização dos habitantes da nova colônia portuguesa. Com os jesuítas, portanto, desloca-se para o continente americano todo um sistema sociocultural europeu que, incrustado na nova realidade aqui encontrada, acabaria por provocar tensões profundas, resultando, nas palavras de um dos maiores estudiosos do assunto, no natural desterro do homem brasileiro:

a tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. (HOLANDA, 1976, p. 03)

Esse processo de *implantação da cultura europeia* em território nacional inicia-se, por assim dizer, com os pressupostos discursivos presentes na *Carta* de Caminha, uma vez que se

trata de um documento que não apenas registra o primeiro contato entre europeus e americanos em terras brasileiras, mas, mais do que isso, o primeiro *intercurso comunicacional* com vista à implantação no novo mundo de uma política linguística cujo resultado seria, como se sabe, a supressão dos falares nativos em benefício da língua portuguesa. Daí se poder, inclusive, afirmar que tanto propósitos explícitos – como informação sobre a terra e o homem nativos – quanto propósitos implícitos – como o mercantilismo e a conversão cristã –, pilares do empreendimento português ultramarino, já estão, de antemão, inscritos no plano discursivo da *Carta*. Daí, também, pode-se completar, o estatuto diversificado que esse texto possui, podendo ser lido ora como incondicional *documento histórico* (SEABRA, 2000), ora como insólito *documento cartorial* – no qual se surpreende um modelo de regime de propriedade definido tanto pela tradição romanística presente no princípio do *uti possidetis* quanto um modelo centrado no Estado, mais tarde formalizado pela Lei de Terras (GODOY, 2007) –, ora como um insólito *documento etnográfico* (BALDUS, 1998), ora ainda como um curioso *documento literário*, esse um pouco mais complexo e, por isso mesmo, talvez mais interessante. (CASTRO, 1985a)

Sobre esse último aspecto, cumpre lembrar que o próprio fato de se considerá-la um documento histórico coloca sob suspeição qualquer tentativa de classificá-la como texto literário, provocando uma clivagem teórica que coloca em lados opostos uma narrativa marcada pela evidência documental e um discurso em que o estético se sobrepõe ao histórico. Embora, no caso da *Carta*, a crítica tenha sido mais ou menos unânime na consideração do texto de Caminha como um registro em que as dicções pretensamente objetiva e imparcial prevalecem sobre as narrativas criativa e verossímil, uma leitura mais atenta desse documento logo acusa a presença de uma linguagem que deve muito mais à instância da enunciação literária, que busca *representar* o enunciado, do que histórica, que busca *reproduzi-lo* (CASTELLO, 1975; SANTOS, 2000). Mas tal assertiva nos leva a concluir que há, na *Carta* de Caminha, mais do que história, etnologia, direito ou literatura: há, o que para a análise de seu discurso nos parece relevante, determinado conteúdo vazado numa forma específica e determinada forma construída a partir de um dado conteúdo, conjunção dialética que faz de seu plano linguístico um discurso insinuante e labiríntico, particularmente propenso à compreensão do multifacetado processo de colonização do Brasil.

Com efeito, no que compete ao *conteúdo* da *Carta*, observa-se ali desde um relato do *achamento* do Brasil – vivamente intermediado pela narrativa dos costumes indígenas, pelo

descritivismo advindo do deslumbramento –, uma perspectiva ufanista da realidade – em que se desvelam tanto propósitos mercantilistas quanto religiosos –, além de uma visão tendenciosa do nativo brasileiro, tratado na tessitura narrativa como *gente bestial e inocente*, numa clara recomposição da mística medieval em terra americana (BOVO, 2000). Já em relação a sua *forma*, percebe-se não apenas a descrição hiperbólica da natureza, vista como autêntico *paraíso terreal*, mas também a adoção de uma narrativa pitoresca, marcada pela plasticidade e, como já se aludiu anteriormente, uma tentativa de mesclar o histórico (*verdade*) com o literário (*verossímil*), tudo resultando numa inesperada conjunção entre mágica e realidade (CASTRO, 1985b).

### **O dito e o interdito na *Carta de Caminha***

Como já sugerimos anteriormente, analisar o texto da *Carta de Caminha* sob a ótica da Análise do Discurso pressupõe, entre outras coisas, perceber o discurso labiríntico que se insinua nas malhas do enunciado, por meio do qual se perfaz um confronto ideológico latente. Assim, temos, no conjunto, um discurso que atua num plano ideológico amplo, mas, em contrapartida, *unidirecional*, uma vez que o mecanismo estrutural da linguagem de onde emanam os aspectos político-ideológicos submergidos no plano da narrativa revela uma clara *tendência* discursiva. Em outras palavras, como registro discursivo – não como documento de contato interlinguístico pleno, em que cada uma das partes manifesta-se livremente por meio de um idioma autônomo – a *Carta* revela um processo de *enunciação unilateral*, que se realiza como discurso ideologicamente condicionado.

Trata-se, portanto, de uma enunciação cujo lastro ideológico obedece a um método de elaboração – composto pelo que podemos chamar de *estratégias discursivas* – que conforma, pelo menos, três modos de construção discursiva: o discurso suposto, o discurso supressor e o discurso referente.

Em relação ao primeiro, o *discurso suposto*, pode-se dizer que nasce de um entendimento indutivo da realidade do entorno, ou seja, a interpretação da realidade do novo mundo se faz por meio de uma *suposição* que resulta de fatos que induzem o interlocutor a chegar a determinadas conclusões. Trata-se, em outros termos, do reconhecimento tático da impossibilidade – tanto por motivos exolingüísticos e endolingüísticos – de intercomunicação entre o europeu e o nativo, o

que, no final das contas, acaba dando legitimidade àquele esquema mental eurocêntrico que opõe, deliberadamente, civilização e barbárie.

Se o discurso é suposto, ele não é, no sentido amplo do termo, “real”, ou seja, provém de uma falsa comunicação, de uma *não comunicação*, na medida em que apresenta, na prática, apenas um dos elementos da relação comunicativa: o emissor acaba sendo, ele mesmo, seu próprio receptor; no rigor do termo, o emissor “traduz”, de acordo com seu próprio esquema interpretativo, o que o receptor veicularia como resposta a determinado estímulo comunicacional. Muito menos enfático do que o discurso supressor, analisado em seguida, o discurso suposto não se manifesta com o mesmo enquadramento ideológico que aquele, tampouco busca a supressão da fala do outro, preferindo, antes, sua *distorção*.

Não são raras, no âmbito desse modo discursivo, expressões que denotam, por parte dos europeus, a *suposição* de que os nativos quisessem dizer algo, mas estavam impossibilitados por força das circunstâncias; e a passagem mais célebre desse fato é aquela quando se dá o encontro entre o Capitão da esquadra portuguesa e dois nativos, levados à embarcação:

o Capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, aos pés de uma alcatifa por estrado; e bem vestido, com um colar de ouro, mui grande, ao pescoço (...) E eles entraram. Mas nem sinal de cortesia fizeram, nem de falar ao Capitão; nem a alguém. Todavia um deles fitou o colar do Capitão, e começou a fazer acenos com a mão em direção à terra, e depois para o colar, *como se quisesse dizer-nos* que havia ouro na terra. E também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal, *como se lá também houvesse prata!* (CAMINHA, 1999, p. 36, grifos nossos)

Não é difícil perceber, no trecho transcrito, o quanto a intercomunicação se vincula a – e, nesse caso, depende de – um discurso em que a suposição do sentido determina o intercurso comunicacional mais do que o próprio sentido em si. Tal estratégia discursiva, que, como dissemos antes, distorce a fala do nativo, tem continuidade no diálogo que se segue:

Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão traz consigo; tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, *como quem diz* que os havia ali (...) Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que lhas desse, folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do Capitão, *como dizendo* que dariam ouro por aquilo. (CAMINHA, 1999, p. 37, grifos nossos)



Fato semelhante, em termos de contato lingüístico, se dá em outro episódio, mais precisamente quando é celebrada a primeira missa na terra recém-descoberta. Reunidos portugueses e índios, Caminha faz o seguinte comentário:

“Alguns deles, por o sol ser grande, quando estávamos comungando, levantaram-se, e outros estiveram e ficaram. Um deles, homem de cinqüenta ou cinqüenta e cinco anos, continuou ali com aqueles que ficaram. Esse, estando nós assim, ajuntava estes, que ali ficaram, e ainda chamava outros. E andando assim entre eles falando, lhes acenou com o dedo para o altar e depois apontou o dedo para o Céu, *como se lhes dissesse* alguma coisa de bem; e nós assim o tomamos”. (CAMINHA, 1999, p. 56, grifos nossos)

São exatamente esses recursos lingüísticos, expressos ou não nos exemplos transcritos (*como se quisesse dizer, como quem diz, como dizendo, como se lhes dissesse, isso me faz presumir, do que tiro...*), que torna o discurso suposto uma estratégia que, no limite, resulta no controle absoluto da relação comunicacional, na medida em que o próprio emissor do discurso da *Carta* (Caminha) é responsável por conferir, a um só tempo, sentido para a fala dos portugueses e para a *suposta* fala dos nativos. Lançando mão de um recurso que denota uma intenção submergida no plano mais patente do enunciado, Caminha transforma a linguagem do outro, numa linguagem *pressuposta*, mutilada, em que a presença de um significante não pressupõe necessariamente um significado, ficando a cargo dos próprios portugueses preencher essa lacuna e conferir à *outra fala* um sentido já não diríamos próprio, mas *apropriado*, de acordo com as intenções, necessidades e interesses dos portugueses.

O segundo modo discursivo, o *discurso supressor*, revela-se, diferentemente do primeiro, mais incisivo, na medida em que busca promover a supressão da fala alheia, de forma real ou – o que nos parece pior – simbólica. Trata-se de um discurso que se impõe por meio de um entendimento depreciativo da fala alheia, tendo novamente os portugueses como sujeitos da relação comunicativa e, portanto, como marca de referência discursiva (o discurso parte do sujeito, ao mesmo tempo em que o tem como necessária referência, para ele retornando). Como bem explicitou Maingueneau sobre essa categoria de discurso, a rigor "não se trata de examinar um *corpus* como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua

enunciação como o correlato de uma certa *posição* sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis" (MAINGUENEAU, 1997, p. 14).

O discurso supressor liga-se, assim, justamente àquela situação em que não se busca compreender o que, na evidência da linguagem, se quis comunicar, mas, de modo *intencionalmente* diferente, aquilo que se quis entender. Daí a importância inquestionável, nesse processo, da intencionalidade, termo que, por si só, na equação aqui exposta, confere à cadeia discursiva um alto grau de ideologização. Em resumo, ele é marcado pela *supressão* do discurso nativo, por um processo de sequestro das manifestações linguísticas do indígena.

A determinação do sujeito do discurso na *Carta* se faz, aliás, anteriormente ao relato do intercuro comunicativo entre europeus e americanos; ela já se explicita, logo de início, na tentativa, por parte de Caminha, de conferir ao seu relato uma aura incontornável de veracidade e objetividade, procurando dar conta do relato *como melhor puder*, mas definindo de antemão o *modus faciendi* da escritura: “por certo que, para aformosear nem afeiar, não porei aqui mais do que aquilo que vi e me pareceu”. (CAMINHA, 1999, p. 31) Trata-se, sem dúvida, de um recurso que, como sugerimos, marca a intencionalidade da fala do sujeito, mas, sobretudo, a intencionalidade de o narrador afirmar-se como o sujeito do discurso, revelado já nos interstícios das primeiras linhas – inclusive com o recurso da falsa modéstia (“ainda que o saiba pior que todos fazer”) – toda a carga ideológica de que a narrativa seria revestida.

Nada, contudo, revela melhor essa marca ideológica – quer dizer, o discurso supressor – do que a imponderável fala-que-não-se-realiza dos nativos, uma fala suprimida pelo discurso prevalente e vítima de uma supressão que norteia cada vez mais a *empreitada narracional* dos portugueses. De forma mais violenta do que o tipo de discurso anteriormente aqui discutido, agora a não-fala do outro se dá ora por forças circunstanciais, da natureza: “volveu às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar” (CAMINHA, 1999, p. 34) ou “ali não pôde deles haver fala, nem entendimento de proveito, por o mar quebrar na costa” (CAMINHA, 1999, p. 34); ora por motivos culturais, de natureza idiomática: “ali por então não houve mais fala ou entendimento com eles, por a barbaria deles ser tamanha, que se não entendia nem ouvia ninguém”. (CAMINHA, 1999, p. 40), ou “muito melhor informação da terra dariam dois homens destes degredados que aqui deixassem, do que eles dariam se os levassem, por ser gente que ninguém entende”. (CAMINHA, 1999, p. 44), ou ainda “parece-me gente de tal

inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos” (CAMINHA, 1999, p. 54).

São fatos como esses, expressos em afirmações que caracterizam uma intencionalidade implícita de supressão da fala alheia (*não poder haver deles mais fala, não pôde deles haver fala, não houve mais fala ou entendimento com eles, se não entendia nem ouvia ninguém, por ser gente que ninguém entende, se homem os entendesse e eles a nós...*) que fazem da *Carta* um documento exemplar de estratégias discursivas. E tais estratégias parecem-nos tão mais evidentes quanto mais nos damos conta de que os exemplos acima transcritos entram explicitamente em conflito com outras passagens da *Carta* em que o escritor-narrador acusa, contraditoriamente, uma intercomunicação frequente entre americanos e europeus: “o Capitão ao velho, *com quem falou*, deu uma carapuça vermelha. E com *toda a fala que entre ambos se passou*” (CAMINHA, 1999, p. 47, grifos nossos); “era já *a conversação deles conosco tanta*, que quase nos estorvavam no que havíamos de fazer” (CAMINHA, 1999, p. 54, grifos nossos). Causa espécie ao leitor mais atento o contraste entre as afirmações acerca da impossibilidade absoluta de comunicação e da frequência com que os dois grupos interagem por meio da linguagem, o que, mais do que contradição, revela estratégias discursivas latentes na tessitura da enunciação.

Sempre seria possível – talvez dissesse alguém mais cético – lançar mão da linguagem da mímica, o que justificaria, em parte, as referências à “comunicação” que se travou entre os dois povos; mas em relação a essa questão, há que se considerar uma série de fatores: primeiro, a ineficiência da mímica diante da complexidade comunicacional que a *Carta* nos relata; segundo, a limitação da mímica à esfera da comunicação primária, afeita às necessidades elementares e mais imediatas; terceiro, o fato de, quase sempre, no enunciado da *Carta*, a mímica encontrar-se a serviço – como que confirmando a tese aqui defendida – dos interesses do sujeito do discurso, em passagens que não nos deixam mentir: “acenamoss-lhes que se fossem; assim o fizeram e passaram-se além do rio” (CAMINHA, 1999, p. 40); “acenaram-lhes que pousassem os arcos; e muitos deles os iam logo pôr em terra” (CAMINHA, 1999, p. 42); “a esses dez ou doze que aí estavam, acenaram-lhe que fizessem assim, e foram logo todos beijá-la” (CAMINHA, 1999, p. 54). Ora, não bastassem os argumentos aqui elencados, causa ainda mais estranhamento o fato de a mímica – nessa astuciosa narrativa epistolar – servir como meio de “comunicação” entre os próprios nativos, falantes de uma língua comum e conhecida entre todos eles, em cena que não nos passou despercebida, logo após o retorno da visita dos nativos em embarcações portuguesas:

“aqueles que nós levávamos acenaram-lhes que se afastassem e pousassem os arcos; e eles os pousaram” (CAMINHA, 1999, p. 38). Como já afirmara uma vez Silviano Santiago, sobre a pouca substancialidade da mímica na *Carta*,

desprovidos de um código lingüístico comum, na condição portanto de bandos que se encontram, marinheiros e selvagens se adentram nas circunstâncias de uma linguagem gestual que, mesmo sendo aprimorada lentamente e com muita paciência, pouco ou nada diz de substantivo. A opacidade do código gestual não se deixa apreender pelas regras da transparência platonicamente delegadas ao diálogo a dois construído com palavras. (SANTIAGO, 1996, p. 472)

O discurso supressor é, por isso, uma anti-fala, na medida em que se manifesta como estratégia de omissão da fala alheia, preterindo-a para outro tempo e espaço, porventura mais afeito ao plano mítico do que real. Evidentemente, a manutenção de tal discurso não se faz inocentemente, mas com o propósito não declarado de dominação, como sugerimos logo de início, uma vez que a supressão do discurso alheio resulta, entre outras coisas, na possibilidade de se construir uma imagem adequada aos propósitos do sujeito do discurso, um *uerbum conveniens* que torna o discurso, nesse caso preciso, um constructo favorável às intenções dos europeus. Como lembra Michel Pêcheux, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A (emissor) e B (receptor) se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. (PÊCHEUX, 1993, p. 82)

O terceiro tipo de discurso, o discurso referente, relaciona-se diretamente com a intenção acima exposta de os europeus afirmarem, por meio do discurso, sua própria visão de mundo, criando, para si e para o outro, uma imagem conveniente aos seus propósitos. Trata-se de um discurso em que prevalece o entendimento *referencial* da realidade, isto é, em que o continente europeu é tomado como referência no processo comunicativo, fazendo com que a fala alheia seja substituída pela fala do sujeito, que se impõe ao discurso. Assim, enquanto nos modelos anteriores de discurso, a voz do nativo era distorcida ou suprimida, agora – num processo complementar aos anteriores – é a voz do europeu que passa a se impor como hegemônica. A *imposição* do discurso europeu como discurso prevalente, assinalando a ocorrência de um sujeito cuja voz é hegemônica, dá-se de maneira variada, como quando se tem, em inúmeras passagens do texto, o recurso da comparação: “um deles deu-lhe um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas *como* de papagaio” (CAMINHA, 1999, p. 34,

grifos nossos); ou: “disse que não vira lá entre eles senão umas choupaninhas de rama verde e de fetos muito grandes, *como* de Entre Douro e Minho” (CAMINHA, 1999, p. 48, grifos nossos); ou ainda:

depois de dançarem, fez-lhes ali, andando no chão, muitas voltas ligeiras, e salto real, de que eles se espantavam e riam e folgavam muito. E conquanto com aquilo muito os seguiu e afagou, tomavam logo uma esquiveza *como* de animais monteses, e foram-se para cima. (CAMINHA, 1999, p. 46, grifos nossos)

São muitos os exemplos, que, como esses, reproduzem-se ao longo de toda a narrativa, levando o leitor a perceber, já de início, que o universo americano se reconstrói, na pena de Caminha, a partir do modelo europeu e, mais do que isso, sob um imaginário prévio e deliberadamente estabelecido. Daí o fato de quase tudo tomar como ponto de partida da compreensão do universo alheio as experiências construídas na Europa, como ocorre no caso da descrição dos nativos, cujas penas, enfeitando seus cabelos, estão presas por uma “confeição branca *como* cera” (p. 36), cujos beijos trazem ossos que “*pareciam* espelhos de borracha” (p. 39), com penas pregadas a um corpo “que *parecia* aseteado *como* S. Sebastião” (p. 40), corpos esses tingidos “*como* em panos de armar” (p. 49).

Mas talvez a principal marca do discurso referente não esteja na evidência do comparatismo, senão no subentendido de expressões que denotam a intencionalidade do registro textual em dar ao discurso alheio um sentido unívoco, que, não por mero acaso, traz a marca do enunciador. É assim que, na narração que Caminha faz da missa proferida na nova terra, já aqui antes transcrita, comenta sobre o comportamento de um dos nativos: “como se lhes dissesse alguma coisa de bem; *e nós assim o tomamos*” (CAMINHA, 1999, p. 56, grifos nossos).

O que nos chama atenção, nessa pequena passagem, não é propriamente a descrição da cena, mas o fato de o narrador interpretar a *linguagem* alheia (andar, fala, gestos) de acordo com referenciais ideológicos próprios, num claro exercício de tradução tendenciosa. O mesmo se dá na cena já comentada aqui, em que a referência que um índio faz ao colar do capitão da armada é, astutamente, interpretada como a intenção dos nativos em oferecer ouro pela troca:

Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que lhas dessem, folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do Capitão, como

dizendo que dariam ouro por aquilo. *Isto tomávamos nós assim por assim o desejarmos*. Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, *isto não o queríamos nós entender*, porque não lho havíamos de dar. (CAMINHA, 1999, p. 37, grifos nossos)

Mais do que simples má fé por parte dos portugueses, o que se percebe em passagens como essa é uma clara manifestação de manipulação do discurso alheio, que é traduzido segundo as conveniências do enunciador e revela, sobretudo, a imposição do discurso europeu sobre o americano. Afinal de contas, na interação comunicativa, entende-se apenas o que se *quer* e o que se *deseja* entender, sem que se leve em conta a situação “real” de interlocução: cria-se, assim, uma espécie de *ficção interlocutória*, em que o outro é sempre uma fantasia, um mero autômato a legitimar o discurso hegemônico. Não por acaso a *Carta* de Caminha – justificando o discurso referencial de que lança mão – apresenta-se como um típico exemplar da ideologia eurocêntrica, revelando uma perspectiva unidirecional da realidade, como já salientou mais de um crítico:

a *Carta de Pero Vaz de Caminha* reflete a visão que o europeu tinha do mundo naquele momento em que a lição dos antigos era posta em dúvida pelos conhecimentos adquiridos nas novas descobertas geográficas e marítimas que, a partir do século XV, navegantes europeus, particularmente portugueses, espanhóis, italianos, realizavam em direção ao Oriente e ao Ocidente (PEREIRA, 1999, p. 13).

Sem serem os únicos válidos como modelos discursivos, os três tipos de discurso aqui apresentados são, porventura, os mais significativos do tipo de relação lacunar que se estabeleceu entre portugueses e nativos em terras brasileiras, revelando um verdadeiro – porém deliberadamente articulado – hiato entre os dois povos. São atos contíguos e relacionados, que podem ser compreendidos paralelamente ao amplo processo de *colonialidade* de que a América Latina foi alvo no alvorecer da modernidade.

Com efeito, a noção de *colonialidade*, tal como tem sido tratada por alguns teóricos contemporâneos, insere-se numa nova geopolítica do conhecimento (ROMÃO, 2010), relacionando-se diretamente com uma espécie de totalitarismo científico que se apóia, a um só tempo, na crença da ciência europeia como forma de conhecimento hegemônica e na negação da racionalidade de todas as outras formas de conhecimento. Trata-se, como explica com propriedade Walter Mignolo, de um modo de conceber a *revolução científica* moderna – da qual a expansão ultramarina foi, talvez, o episódio mais relevante – como um triunfo da modernidade

na perspectiva da própria modernidade, num típico movimento de autocelebração e constituição do privilégio epistêmico dos sistemas de pensamento euromodernos (MIGNOLO, 2004).

Ajustada ao contexto latino-americano, a colonialidade ganha novos contornos, afirmando-se como um novo padrão mundial de poder e uma nova inter-subjetividade mundial que instauram uma ordem cultural global em termos de hegemonia europeia e ocidental:

a incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais [presentes na América Latina] a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 232).

O processo de colonialidade a que se refere Anibal Quijano originou-se, *grosso modo*, de uma tripla ação, contígua e interdependente, não necessariamente na ordem que segue: primeiro, os europeus “*expropriaram* as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu”; segundo, eles “*reprimiram* tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade”; terceiro e por fim, “*forçaram* – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa” (QUIJANO, 2005, p. 233, grifos nossos).

Os três atos acima expostos correspondem aos discursos presentes na *Carta* de Caminha, mas que servem, *mutadis mutandis*, para todos os processos de colonização latino-americanos, expressos em suas *narraciones del descubrimiento*, conforme expusemos no quadro abaixo:

AMÉRICA LATINA			
<b>Ações ligadas ao discurso</b>	<i>distorção</i> do discurso alheio	<i>supressão</i> do discurso alheio	<i>imposição</i> ao discurso alheio
<b>Ações ligadas à colonialidade</b>	<i>Reprimiram</i> a cultura do outro	<i>expropriaram</i> a cultura do outro	<i>forçaram</i> sua cultura ao outro

Quadro 1: discurso e colonialidade

Completando, portanto, a exposição que vimos fazendo, podemos afirmar que os três tipos de discursos aqui explicitados não apenas distorceram e suprimiram o discurso alheio e impuseram o discurso europeu, mas também, de modo equivalente e coordenado, reprimiram e expropriaram a cultura do outro e forçaram a aceitação da cultura européia, contribuindo, assim, para a consagração plena da colonialidade em terras americanas.

Os exemplos retirados da *Carta* e que retratam os três processos ligados às ações discursivas/colonialistas aqui expostos (*distorção/reprimir*, *supressão/expropriar*, *imposição/forçar*) se reproduzem em outros tantos exemplos correlatos, retirados do texto de Caminha. Um dos recursos mais curiosos e que, como os demais, exprimem todo o processo de *silenciamento*<sup>2</sup> do discurso alheio, promovido pela *Carta*, é aquele que se assenta no emprego dos chamados verbos *dicendi*, por meio dos quais os portugueses apoderam-se da língua do outro, transformando-a e traduzindo-a de acordo com suas conveniências, como se verifica nas passagens abaixo:

trouxeram de lá muitos arcos e barretes de penas de aves, deles verdes e deles amarelos, dos quais, creio, o Capitão há de mandar amostra a Vossa Alteza. E, segundo *diziam* esses que lá foram, folgavam com eles (CAMINHA, 1999, p. 48);

Foram-se lá todos, e andaram entre eles. E, segundo eles *diziam*, foram bem uma légua e meia a uma povoação, em que haveria nove ou dez casas, as quais eram tão compridas, cada uma, como esta nau capitânia (CAMINHA, 1999, p. 49);

*Diziam* que em cada casa se recolhiam trinta ou quarenta pessoas, e que assim os achavam; e que lhes davam de comer daquela vianda, que eles tinham, a saber, muito inhame e outras sementes, que na terra há e eles comem. Mas, quando se

<sup>2</sup> O processo geral de *silenciamento* do discurso do outro no contexto da América Latina, em especial no Brasil, foi satisfatoriamente estudado em ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Terra à Vista. Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo/Campinas, Cortez/Unicamp, 1990.



fez tarde fizeram-nos logo tornar a todos e não quiseram que lá ficasse nenhum. Ainda, segundo *diziam*, queriam vir com eles (CAMINHA, 1999, p. 50);

À quarta-feira não fomos em terra, porque o Capitão andou todo o dia no navio dos mantimentos a despejá-lo e fazer levar às naus isso que cada uma podia levar. Eles acudiram à praia; muitos, segundo das naus vimos. No *dizer* de Sancho de Tovar, que lá foi, seriam obra de trezentos (CAMINHA, 1999, p. 51).

Como se percebe nos exemplos acima, na *Carta* de Caminha são muitas as vozes que *dizem* alguma coisa, mas nenhuma delas provém dos índios, esse suposto interlocutor *com quem se fala*, mas que, na verdade, afirma-se, na rede discursiva, como o assunto da conversa, ou seja, aquele *de quem se fala*. É que, com efeito, não são os nativos os interlocutores de Caminha, mas, sim, seus possíveis *leitores*, que, afinal, compartilham com ele da mesma cultura e formação. Por isso, as vozes que se espalham pelo texto – expressas sob a forma de verbos – podem ser individuais, proferidas tanto na primeira (“da marinagem e singraduras do caminho não *direi*”, p. 32), quanto na terceira pessoas (“*mandou* lançar prumo”, p. 33); coletivas, igualmente na primeira (“*embarcamos* e *fomos* todos em direção à terra”, p. 42) quanto na terceira pessoas (“sobre isso *acordaram* que...”, p. 44); impessoais (“alguns *diziam* que *viram* rolas”, p. 51); ou pessoais (“antes – *disse* ele [Afonso Ribeiro] – que um *lhe* tomara...”, p. 48) etc. Essa espécie singular – porque ilusória – de polifonia discursiva confere ao texto uma falsa aparência de comunicação plena, logo desmentida pela maneira como o discurso é manipulado e como as estratégias se reproduzem *ad infinitum*, provocando uma inusitada *mise-en-abîme* discursiva, já que um discurso espelha o outro infinitamente, numa cadeia incessante de *falas homogêneas*, instaurando, na verdade, um discurso único. Daí, como sugerimos antes, a prevalência do *silêncio* como elemento nuclear da relação europeus *versus* americanos, instaurando um modo particular de colonialismo; como sugere, nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos, ao afirmar que

o silêncio é o resultado do silenciamento: a cultura ocidental e a modernidade têm uma ampla experiência histórica de contato com outras culturas, mas foi um contato colonial, um contato de desprezo, e por isso silenciaram muitas dessas culturas, algumas das quais destruíram (SANTOS, 2007, p. 55)

## Considerações finais

Embora tenhamos, ao iniciar este artigo, destacado o estatuto literário da *Carta* de Caminha – o que, aliás, contribui para a constituição discursiva desse documento, uma vez que sugere tratar-se de um texto em que instâncias discursivas concorrem para a estruturação do texto como expressão estética –, o que queremos mesmo salientar aqui é seu estatuto linguístico: com efeito, a *Carta* de Caminha pode ser considerada – numa perspectiva mais reduzida dos estudos da linguagem – um típico exemplar da *linguística missionária*; e, numa visada mais ampla, um documento escrito que retrata, de modo complexo e variado, as relações discursivas entre duas culturas, duas “civilizações”, dois mundos, aqui classificados como Europa e América. Discurso hesitante, até certo ponto indefinido, sem nascer de uma deliberada *reflexão* linguística – mas podendo ser analisado sob a perspectiva da metalinguística –, a *Carta* afirma-se, assim, como uma singular experiência de *contato* linguístico, contato este que, segundo Swiggers (1997), tende a nascer num contexto beligerante.

Evidentemente, não se quer aqui dizer que o texto em questão deva ser lido e avaliado rigorosamente – ou melhor, exclusivamente – sob a perspectiva da linguística missionária ou sob qualquer perspectiva que eleja os protocolos científicos da linguística como único fundamento metodológico. Por ser um registro discursivo que se situa entre o documento histórico-antropológico e a narrativa ficcionalizante, a *Carta* revela uma amplitude muito maior, assinalando, do ponto de vista dos estudos da linguagem, outros importantes aspectos da convivência – além daqueles aqui assinalados – entre a *língua geral* dos nativos brasileiros e o *português* dos colonizadores europeus, como a percepção de diferenças idiomáticas potencialmente geradora de conflitos diversos ou a consciência, por parte dos portugueses, da necessidade de domínio do código linguajero dos nativos, a fim de mais eficazmente promover um amplo processo de colonialidade.

Embora, como acabamos de ressaltar, a análise do discurso presente no texto da missiva de Caminha sugira, a todo instante, a ideia de conflito (entre códigos, culturas, concepções), é curioso perceber como o intercurso discursivo que se estabelece entre europeus e americanos assenta-se mais na persuasão do que no confronto direto (“Ninguém não lhe deve falar de riço, porque então logo se esquiva; para bem os amansar é preciso que tudo se passe como eles querem”, p. 88), o que, a nosso ver, é não apenas mais eficaz, como também mais incisivo, na medida em que promove uma sutil dominação simbólica; de qualquer maneira, independente do

tipo de discurso que se utilize, há sempre um componente direta ou indiretamente relacionado à persuasão (FIORIN, 2006).

Assim, apesar de a crítica ter apontado, à exaustão, a impossibilidade de os portugueses estabelecerem uma comunicação verbal com os nativos, essa mesma crítica reconhece que, nos interstícios dessa comunicação fraturada, esconde-se uma espécie de monólogo do poder eurocristão com intenções bem definidas (GICUCCI, 1990/1991). É justamente nesse sentido que se pode afirmar que o texto de Caminha contém uma fundamentação discursiva especialmente voltada para o interesse da própria coroa portuguesa, ou seja, ele se afirma como notável exemplar de um discurso eurocêntrico, que, aliás, não prescinde de um *valor* próprio, de uma instância “econômica”, no sentido que lhe dá Bourdieu ao estudar a economia das trocas lingüísticas e apontar os discursos com sinais de autoridade:

les discours ne reçoivent leur valeur (et leur sens) que dans la relation à un *marché*, caractérisé par une loi de formation des prix particulière: la valeur du discours dépend du rapport de forces qui s'établit concrètement entre les compétences linguistiques des locuteurs entendues à la fois comme capacité de production et capacité d'appropriation et d'appréciation ou, en d'autres termes, de la capacité qu'ont les différents agents engagés dans l'échange d'imposer les critères d'appréciation les plus favorables à leurs produits (BOURDIEU, 1982, p. 60).

De fato, entre o discurso eurocêntrico – representado pela fala vicária dos portugueses – e o discurso nativo instaura-se uma relação de trocas simbólicas sensivelmente desvantajosa para estes últimos, na medida em que sua fala encontra-se comprometida pela expressão autoritária daqueles. Nessa *economia de trocas lingüísticas* são os portugueses quem, despoticamente, promove a supressão da fala alheia em benefício de seu próprio dizer. No nível da interação comunicacional, o que se percebe é uma clivagem entre o falar nativo (alegorizado como *bárbaro, bestial e gentil*) e o falar “civilizado” (referência primacial na constituição dos significados), motivado por uma compreensão da realidade “naturalmente” pautada nas diferenças entre uma cultura e uma não-cultura, o que resulta, logicamente, num esperado *confronto de culturas* (PELOSO, 1996) e se traduz como oposição entre falares divergentes. Aos nativos, como que antecipando uma das tônicas da atitude colonialista que viria na seqüência, não é dada nenhuma oportunidade de falarem por si mesmos, posto que eles só tinham “voz própria”

por intermédio de uma "voz alheia", expediente utilizado à exaustão pelos discursos colonialistas na América Latina.

Certamente havia, no contexto da *Carta*, muito o que ser *dito*, embora tenha predominado o *interdito*, que, aliás, se encontra mais nas entrelinhas do que nas linhas do discurso de Caminha:

houvemos vista das ilhas de Cabo Verde, ou melhor, da ilha de S. Nicolau, segundo o *dito* de Pero Escolar (CAMINHA, 1999, p. 32, grifos nossos);

entre as muitas falas que no caso se fizeram, foi por todos ou a maior parte *dito* que seria muito bem (CAMINHA, 1999, p. 44, grifos nossos).

O que fora *dito* (proferido) sugere, putativamente, mais a possibilidade de dizer do que a realidade transfigurada em discurso, uma vez que prevalece o *entre-dito* (subentendido), que se traduz, nos interstícios da *Carta*, como *interdito* (proibição). Assim, entre o desejo de dizer ("o desejo que tinha, de vos tudo dizer...", p. 58), expresso no fim da *Carta*, e o efetivamente dito (expresso ao longo dela), oculta-se a palavra dissimulada da interdição, antifala que se camufla nas malhas de um discurso sinuoso e ilusório, espécie de *simulacro discursivo*. A colonialidade – seja ela do poder, do conhecimento ou da essência humana – é, nesse contexto, ressemantizada como colonialidade simbólica, em que o domínio se faz, antes, pela força da palavra. Tais exemplos, que se estendem por todo o texto de Caminha, revelam de modo sutil o princípio da dominação da cultura nativa por meio de estratégias discursivas, tal como vimos defendendo até aqui. Mas, mais do que isso, revela ainda um brutal processo de sequestro da palavra do outro, instaurando, assim, de modo definitivo, o que podemos chamar de *colonialidade discursiva*, que se inscreve, insidiosamente, entre o dito e o interdito da *Carta* de Caminha.

## Referências

ARROYO, Leonardo. Introdução. In: CAMINHA, Pero Vaz. *Carta a El Rei D. Manuel*. São Paulo: Dominus, 1963, p. 7-24.

BALDUS, Herbert. Etnologia. In: MORAES, Rubens Borba de & BERRIEN, William (orgs.). *Manual Bibliográfico de Estudos Brasileiros*. Brasília: Senado Federal, 1998, p. 293-380.

BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.

- BOVO, Cláudia Regina. A Influência do Cristianismo Medieval na Carta de Pero Vaz de Caminha. *Ensaios de História. Revista do Curso de Graduação em História*. Franca: Unesp, 2000, Vol. 05, No. 1-2: 25-31.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Unicamp, 1997.
- CAMINHA, Pero Vaz de. Carta. In: PEREIRA, Paulo Roberto (org.). *Os Três Únicos Testemunhos do Descobrimento do Brasil*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.
- CARVALHO, Joaquim Barradas. *O Renascimento Português (Em Busca de sua Especificidade)*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1980.
- CASTELLO, José Aderaldo. *A Literatura Brasileira. Manifestações Literárias do Período Colonial (1500-1808/1836)*. São Paulo: Edusp/Cultrix, 1975.
- CASTRO, Sílvio. Caminha e a Literatura de Testemunho. *A Carta de Pero Vaz de Caminha. O Descobrimento do Brasil*. Porto Alegre: L&PM, 1985a, p. 13-26.
- CASTRO, Sílvio. Brasil, Brasis, Brasília. Ensaio de Compreensão da Evolução cultural do Brasil, a partir da Carta de Pero Vaz de Cainha. *A Carta de Pero Vaz de Caminha. O Descobrimento do Brasil*. Porto Alegre: L&PM, 1985b, p. 105-127.
- CORTESÃO, Jaime. Estudo. In: CAMINHA, Pero Vaz. *A Carta*. Rio de Janeiro, Livros de Portugal, 1943, p. 13-132.
- COSTA, Sílvio Reinod. A Carta de Pero Vaz de Caminha – Aspectos Informativos, Formais e Conteudísticos e Análise de sua Produtividade Sufixal. *Linguagem – Estudos e Pesquisa*. Catalão, Vols. 8-9: 256-267, 2006.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREITAS, Horácio Rolim de. Aspectos lingüísticos e filológicos da Carta de Pero Vaz de Caminha. *Academia Brasileira de Letras*, p. 1-12 ([http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=4291&sid=531&tpl=printer view](http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=4291&sid=531&tpl=printer_view)) Consultado em 10/03/2011.
- GADET, Françoise & HAK, Tony (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1993.
- GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. Direito e literatura: a carta de Pero Vaz de Caminha e a fixação do domínio português no Brasil. Notas a propósito de ficção jurídica com base literária. *Jus Navigandi*, Teresina, Ano 12, No. 1477: 1-14, Jul. 2007. (<http://jus.uol.com.br/revista/texto/10135>)
- GICUCCI, Guillermo. A visão Inaugural do Brasil: a Terra de Vera Cruz. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Marco Zero, Vol. 11, No. 21: 45-64, 1990/1991.

- GUIRADO, Maria Cecília. *Relatos do Descobrimento do Brasil. As Primeiras Reportagens*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas, Pontes: Unicamp, 1997.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Empréstimos culturais no período arcaico da língua portuguesa. *Prohpor. Programa para a História da Língua Portuguesa*, Universidade Federal da Bahia (<http://www.prohpor.ufba.br/esprescultu.html>) Consultado em 23/05/2011.
- MAZIÈRE, Francine. *A Análise do Discurso. História e Práticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. "Um Discurso sobre as Ciências" Revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 667-709.
- O'GORMAN, Edmundo. *A Invenção da América. Reflexão a Respeito da Estrutura Histórica do Novo Mundo e do Sentido do seu Devir*. São Paulo: Unesp, 1992.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Terra à Vista. Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo/Campinas: Cortez/Unicamp, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise e HAK, Tony (orgs). *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1993, p. 61-161.
- PELOSO, Silvano. Para uma tipologia da alteridade: o Novo Mundo na Carta de Pero Vaz de Caminha. *O Canto e a Memória. História e Utopia no Imaginário Popular Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1996, p. 17-33.
- PEREIRA, Paulo Roberto. Cabral na Partilha do Mundo: O Extremo Ocidente pelos Relatos da Armada de 1500. In: PEREIRA, Paulo Roberto (org.). *Os Três Únicos Testemunhos do Descobrimento do Brasil*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999, p. 13-30.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Colección Sur Sur, 2005, p.227-278.
- ROMÃO, José Eustáquio. Razões Oprimidas. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, Vol. 23, No. 02: 07-34, 2010.
- SANTIAGO, Silviano. Navegar é preciso, viver. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 464-472.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Ilda. Enfance et Enfancements d'un Pays et d'une Littérature dans la *Lettre de Pêro Vaz de Caminha au Roi Dom Manuel sur la Découverte Du Brésil (1500)*. Ironie et Parodie comme Dérive Fondatrice. *Estudos Portugueses e Africanos*. Campinas, Unicamp, No. 36: 37-57, Jul.-Dez., 2000.

SEABRA, José Augusto. A descoberta do *outro* na Carta de Pêro Vaz de Caminha. *Camões. Revista de Letras e Culturas Lusófonas*. Lisboa, Instituto Camões, No. 08: 1-7, Jan-Mar 2000.

SILVA, José Pereira da. Conglomerados Gráficos e o Ritmo da Fala (de Pero Vaz de Caminha ao Século XVIII). *Revista Philologus*. Rio de Janeiro, No. 01: 3-7, 1955. ([http://www.filologia.org.br/revista/artigo/1\(1\)14-19.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/1(1)14-19.html))

SOUZA, Nazarete de. Aspectos da nasalidade na Carta de Pero Vaz de Caminha. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, CiFEFIL, Ano 17, No. 49: 1-9, Jan-Abr 2011.

SWIGGERS, Pierre. *Histoire de la Pensée Linguistique. Analyse du Langage et Réflexion Linguistique dans la Culture Occidentale, de l'Antiquité au XIXe. Siècle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América. A Questão do Outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VILLALVA, Alina. Benefícios da Diversidade: Exemplos com Palavras. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Lisboa. ([http://www.clul.ul.pt/files/alina\\_villalva/2000Evora\\_Beneficios\\_da\\_diversidade.pdf](http://www.clul.ul.pt/files/alina_villalva/2000Evora_Beneficios_da_diversidade.pdf)) Consultado em 23/05/2011.

Artigo recebido em: 03/06/2015

Artigo aceito em: 27/06/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015

## O ARTIGO DEFINIDO NUMA ABORDAGEM DIACRÔNICA

Soéllis Teixeira do Prado Mendes<sup>1\*</sup>

**Resumo:** Conforme já se discutiu fartamente na literatura pertinente, o latim vulgar, em relação ao clássico, é mais simples, mais analítico, mais concreto e mais expressivo: as simplificações ocorridas na morfologia devido ao complexo sistema do latim literário e a fragilidade das desinências finais átonas contribuíram para mudanças no sistema flexional da língua dos romanos. Com tais mudanças o aspecto sintético alterou-se para um aspecto mais analítico o que contribuiu, consideravelmente, para a independência sintática dos constituintes na frase. Dentre as principais consequências, citamos a reestruturação do sistema dos pronomes demonstrativos clássicos: dos seis pronomes, apenas três foram conservados: *iste*, *ipse* e *ille*. Com a necessidade de indicar a categoria gramatical e uma melhor caracterização e identificação dos nomes, esses dois últimos pronomes, em especial o *ille*, passam a exercer a função das desinências então perdidas, dessa situação surge o artigo definido. Além de tratar do surgimento desse determinante, pretende-se, neste artigo, discutir quais foram as outras causas: semântica, textual-discursiva e pragmático-discursiva que propiciaram a criação do artigo definido.

**Palavras-chave:** Latim Clássico. Latim Vulgar. Pronome Demonstrativo. Artigo Definido.

**Abstract:** As already vastly discussed in the relevant literature, the Vulgar Latin, compared to the Classical, is simpler, more analytical, more solid and more eloquent: the simplifications occurred in morphology, due to the literary Latin's complex system and the frailty of unstressed endings, contributed to changes in the roman language's inflection system. With such changes, the synthetic aspect shifted to a more analytical aspect which contributed, considerably, to the syntactical independence of the phrase constituents. Among the main consequences, we mention the classical demonstrative pronoun restructuring: among the six pronouns, only three were conserved: *iste*, *ipse* and *ille*. With the necessity to indicate the grammatical category, a better description and names identification, these two last pronouns, especially *ille*, start to fulfill the lost endings functions, in this situation, emerges the definite article. Besides dealing with the appearing of this determinant, we intend, in this article, to discuss which other causes were: semantic, textual-discursive and discursive pragmatic, which provided the appearing of the definite article.

**Keywords:** Classical Latin; Vulgar Latin; Demonstrative Pronoun; Definite Article.

### Introdução

Provavelmente, os linguistas, diacronistas ou não diacronistas, sejam unânimes quanto à ausência de artigos<sup>2</sup> no sistema do latim clássico e quanto ao fato de esse determinante ter se originado de um pronome demonstrativo, especificamente do *ille*, em sua forma acusativa.

---

\* Professora Adjunta do Departamento de Letras (DELET), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana, Minas Gerais, Brasil, soelisufop@gmail.com



Ainda assim trazemos esse assunto à baila, em especial à transformação ocorrida no sistema de pronomes demonstrativos clássico, tendo como uma das consequências o surgimento do artigo definido na fase tardia do latim vulgar, tendo sua consolidação na fase pré-romano (TARALLO, 1990), para discutirmos um pouco mais sobre as causas, além da morfossintática, que contribuíram para esse surgimento. Mas, como veremos, nem todos são unânimes quanto a estas causas: a semântica, a textual-discursiva e a pragmático-discursiva.

### **O sistema demonstrativo latino e o surgimento do artigo**

Segundo a literatura, o artigo definido – *o, a, os, as* – procede do sistema demonstrativo latino, mais especificamente dos pronomes *ille/ipse*, respectivamente, *aquele e o mesmo, o próprio*. Mas, para compreendermos como isso se deu, é necessário fazermos um retorno à história da mudança ocorrida no sistema demonstrativo do latim clássico (doravante LC) para o latim vulgar (doravante LV).

O latim clássico distinguia três graus de proximidade do pronome demonstrativo correspondentes às três pessoas do discurso (LAUSBERG, 1966):

- a) *hic* – referia-se à 1ª pessoa e fazia alusão a um objeto (ou pessoa) que estava próximo de quem falava;
- b) *iste* – referia-se à 2ª pessoa e fazia alusão a um objeto (ou pessoa) que estava próximo daquele com o qual se falava;
- c) *ille* – referia-se à 3ª pessoa e fazia alusão a um objeto (ou pessoa) que se encontrava mais distante tanto daquele que falava, quanto daquele com quem se falava.

Além desse sistema, havia os pronomes pessoais e determinativos *is, idem, ipse* que possuíam uma função delimitadora e que, conforme o autor, podiam também assumir valor demonstrativo.

Os demonstrativos do LC podem ser divididos em duas grandes categorias (IORDAN & MANOLIU, 1972), a primeira é representada pela série *is/ea/id* que eram pronomes de conteúdo abstrato e podiam ser usados com função anafórica, ou de referência a um antecedente já expresso, ou que estava para ser expresso em seguida, conforme: *is qui* (o que)

---

<sup>2</sup> O assunto aqui tratado faz parte da dissertação de mestrado defendida em 2000, na Universidade Federal de Minas Gerais.

/ *is homo qui* (o homem que). Já a segunda categoria é representada pela série demonstrativa *hic/iste/ille* que expressava a distância espacial.

De acordo com esses Autores, as esferas semânticas dos pronomes demonstrativos se entrecruzaram no LV, e os pronomes: *hic* e *iste*, *hic* e *is*, *ipse* e *ille* eram todos intercambiáveis.

Dos seis demonstrativos clássicos (*hic*, *iste*, *ille*, *is*, *ipse*, *idem*), o LV conservou somente três e suprimiu os seguintes:

- *idem*: 'se perdeu totalmente', nas palavras de Lausberg (1966.)

- *is* e *hic*: *is* se enfraqueceu e passou a ser substituído por *ille*, que, por sua vez, herdou a função determinativa de *is* em ambientes como *is qui* = *ille qui* (aquele que). A série de demonstrativos *hic* também era empregada no lugar de *is*, mas desapareceu por razões de natureza fonética (LAUSBERG, 1966). Entretanto, estes pronomes – *is* e *hic* – permaneceram em algumas expressões cristalizadas: *id ipsum*, *hoc anno*, *hac hora* (*hic* conservou-se também na forma neutra *hoc* e *ecce'hoc*) (MAURER JR. 1959). A forma *hoc anno* > *ogano* (este ano) sobreviveu no português antigo, já a forma *hac hora* > *agora* ainda permanece no estado atual da língua. (HARRIS & VINCENT, 1988).

Com a perda dos pronomes, duas transformações – direta e indireta – ocorreram no sistema tripartido de proximidade do demonstrativo.

- a) transformação indireta – o pronome demonstrativo *ille* passou a ocupar o posto do pronome pessoal *is*, convertendo-se, assim, em pronome pessoal de terceira pessoa. Mas o uso de *ille* como indicativo de um ser remoto (3ª pessoa) foi conservado (MAURER JR., 1959);
- b) transformação direta – com o desaparecimento de *hic* do primeiro grau de proximidade, *iste*, que pertencia à 2ª pessoa, passou a ocupar o lugar de *hic*, ou a 1ª pessoa. Câmara Jr. (1976, p.101) informa que '*a casa vazia da 2ª foi preenchida por ipse*', e, de acordo com Maurer Jr. (1959), o *ille* foi conservado para 3ª pessoa.

Com base nisso, pode-se descrever o sistema demonstrativo do latim tardio da seguinte maneira:

*iste* – 1ª pessoa - referindo-se a um objeto ou pessoa próxima daquele que fala;

*ipse* – 2ª pessoa - referindo-se a um objeto ou pessoa próxima daquele a quem se fala;

*ille* – 3ª pessoa - forma conservada -

Esses demonstrativos contribuíram, então, para marcar, no LV, esta tríplice oposição: proximidade da pessoa que fala, da pessoa a quem se fala e posição remota. Maurer Jr. (1959) levanta a possibilidade de *ipse* possuir um sentido menos definido e menos estritamente ligado à 2ª. pessoa. Segundo o autor:

Enquanto grande parte da România antiga apresenta vestígios desse sistema, desde cedo se nota a tendência para conservar-se simplesmente a oposição de objeto próximo e objeto remoto. Temos, portanto, para o latim vulgar dois demonstrativos de sentido mais definido e persistente: *iste* e *ille*, e um terceiro, que ocupava posição média entre os dois, de vitalidade mais limitada e, talvez, de sentido um pouco mais vago: *ipse*.

(MAURER JR, 1959, pág. 110)

Neste ponto acham-se divergentes os caminhos seguidos pelas línguas românicas, pois uma parte apresenta um sistema binário, e a outra se manteve fiel ao antigo sistema. A substituição de *iste* por *ipse* constituiu uma inovação radical nas línguas que mantiveram o sistema ternário, como é o caso da língua portuguesa: *este* – indicado para o campo do falante; *esse* – indicado para o campo do ouvinte; *aquela* – indicado para fora desses dois campos.

Conforme vimos, dos seis demonstrativos clássicos (*hic, iste, ille, is, ipse, idem*) o LV conservou apenas três deles: *iste, ipse* e *ille*. Isto é: no latim clássico as três pessoas do sistema de pronomes demonstrativos eram expressas com *hic, iste, ille*; na evolução para o latim vulgar: o *iste* passou para a 1ª. pessoa, função que cabia ao *hic*, no LC; o *ipse* foi aproveitado para a 2ª, função designada ao *iste* no LC, enquanto *ille* foi conservado para a 3ª.pessoa.

Até agora vimos, em linhas gerais, a transformação pela qual passou o sistema de pronomes demonstrativos do latim clássico para o vulgar, mas qual a relação dessa transformação e o surgimento do artigo definido?

Segundo J.J. Nunes (1930), no latim vulgar, os demonstrativos mais utilizados, quando se pretendia fazer referência a uma pessoa ou a alguma coisa conhecida de todos, eram *ille* e *ipse*. Câmara Jr. (1976) esclarece que o demonstrativo *ille*, na sua forma acusativa e sem função espacial, passou a ser usado diante de um nome substantivo para opor o indivíduo definidamente visualizado a qualquer outro da mesma espécie.

Isso explica, então, a função demonstrativa do artigo, uma vez que *ille* era singularmente apropriado para ser empregado como artigo, pois se referia a um indivíduo que se encontrava fora do campo falante-ouvinte, ou seja, referia-se a um sujeito ausente

(LAUSBERG, 1966). Já a função identificadora do artigo determinado, segundo o autor, tem sua origem no pronome identificador *ipse* que era *especialmente apto para ser empregado como artigo*. Mas a hipótese levantada por J.J.Nunes (1930), segundo a qual o *ille* deveria ser o mais utilizado, em função referencial, do que *ipse*, uma vez que *ille* é majoritariamente representado nas línguas românicas, nos leva a acreditar que a função demonstrativa era mais forte que a identificadora. Maurer Jr. (1959) esclarece que, de fato, *ille* era o mais empregado no LV, “desde que se manifestou a tendência de reduzir alguns demonstrativos a artigos” (p.113).

De acordo com Tarallo (1990), no LC os substantivos indeterminados e indefinidos eram formalmente marcados, por conseguinte, aqueles sem a marca poderiam ser interpretados como definidos. Com a aquisição do artigo, as línguas românicas tiveram *um ganho morfológico não-marcado*, isso porque o sistema passou a ter uma “nova forma para retomar uma antiga função” (pág.138). Em outros termos, podemos dizer que o LC possuía a função de definitude e determinação do substantivo, mas não possuía a marca formal, com a aquisição do artigo essa lacuna foi preenchida.

Ao analisarmos a evolução morfofonêmica sofrida pelo artigo, verificamos que, na grande maioria das línguas românicas, há vestígios da forma *ille*, exceto no sardo, conforme podemos ver a seguir, com base em Elia (1979):

i) *italiano*: nesta língua o artigo se originou do pronome demonstrativo com acento primitivamente na 1ª sílaba, como em latim; o que justifica a forma *il*. Há também a forma *lo* usada antes de *s* impuro (*lo studio*), ou de vogal (com elisão *l'*): *l'articolo*. No plural se empregam respectivamente: *i* e *gli*: *i pronome, gli articoli*;

ii) *catalão*: as formas antigas *lo, la, los, les* são hoje dialetais; devido a evoluções fonéticas (*de lo home > de lo home > del home*) surgiram: *el* (sing.) / *els* (pl.), mas que são mais usadas em Barcelona e Valência;

iii) *francês*: das formas antigas, abaixo descritas, apenas restaram, no francês moderno, as formas provenientes do acusativo: *le, la, les* :

	singular	plural
masc.	nom. <i>illi &gt; li</i>	nom. <i>illi &gt; li</i>
	acus. <i>illu &gt; lo, le</i>	acus. <i>illos &gt; les</i>
fem.	nom. <i>illa &gt; la</i>	nom. (não passou)
	acus. <i>illa &gt; la</i>	acus. <i>illas &gt; les</i>

iv) *provençal*: existem as formas *lo, la, los, las*, mas no masculino também existem as formas *le e el*.

v) *romeno*: recebeu o artigo de *ille* com acento deslocado para a 2ª sílaba, tendo aglutinado ao final do substantivo. No masculino singular em vez da forma *-(u)l* para o artigo enclítico, ocorre também *le* que se aglutina aos nomes terminados em *-e*: *nume* (nome) *numele* (o nome). Aglutina-se *-l* quando o nome termina em *-u*: *lucru* (trabalho), *lucruil* (o trabalho). A forma *-ul* ocorre nos demais casos, como *domn* (senhor) *domnul* (o senhor); *le* é proveniente do nominativo *illi*, já *-l* é derivado do acusativo *illu*, o plural *-l* filia-se no nominativo latino: *illi*.; no feminino o artigo tem as formas *-a* (< *illa*) no singular e *le* (< *illae*) no plural: *capra* (cabra), *capra* (a cabra); *capre* (cabras), *caprele* (as cabras); o artigo romeno ainda conserva formas de dativo/genitivo, tanto no masculino, como no feminino – masculino: *-lui* (< *illui*) – singular e *-lor* (< *illorum*). – plural; feminino: *-ei* (< *illaei*) – singular e *-lor* (< *illorum*, por *illarum*) – plural.

vi) *rético*: *lu, l', la*;

vii) *sardo*: nesta língua o artigo se originou de *ipse* e assume as formas: *su, as, sos, sas* provenientes respectivamente de: *ipsu, ipsa, ipsos, ipsas*, com deslocamento inicial do acento da 1ª para a 2ª sílaba;

viii) *português*: do ponto de vista morfofonêmico a evolução é assim estabelecida, conforme Coutinho (1962): o *-i-* deu regularmente *-e-*; a consoante dupla *-ll-* simplificou-se e a queda do *e* inicial se deu devido ao fato de o artigo ser palavra proclítica: *elos campos, ela casa*, onde *los campos, la casa*. Em certos casos, o *-l-* tornava-se intervocálico: *de lo chão, a la pedra, pera los rios* e, nesta posição, ele caía. Surgiram então *o, a, os, as* que, inicialmente, adverte o autor, apenas apareciam nas circunstâncias mencionadas, mas, posteriormente, generalizaram-se.

Essa evolução pode ser assim resumida:

Masculino	Feminino
Singular : <i>illu &gt; elo &gt; lo &gt; o</i>	Singular: <i>illa &gt; ela &gt; la &gt; a</i>
Plural: <i>illos &gt; elos &gt; los &gt; os</i>	Plural: <i>illas &gt; elas &gt; las &gt; as</i>

Da forma arcaica *lo, la* ainda hoje temos vestígios – *lo, no, el* – o *-l-* sofreu queda quando, em posição intervocálica, era precedido por formas verbais terminadas em vogal; pelas preposições *a, de e para*, e pelas formas do singular do adjetivo *tudo*: *a-lo > ao; de-lo > deo > do; toda-la casa > toda a casa; vejo-los livros > vejo os livros*

Conforme Williams (1994), o /r/ e o /s/ finais de uma palavra precedente se assimilaram ao -l- de -lo, nas seguintes situações: com infinitivos; com preposições terminadas em /r/; com a segunda pessoa do singular e a primeira e segunda pessoas do plural das formas verbais; com o plural das formas do particípio passado; com *ambos, ambas, per* e com formas plurais de *todo: tomalla paz e a comunhom; passadallas tres partes, todolos dias*; as combinações com *per* sobreviveram na língua; as outras, de acordo com o autor, ou desapareceram ou permanecem em algum dialeto.

Houve também a assimilação do -l- ao -n- final da preposição *en*: *en-lo > enno > eno*. De acordo com Williams, neste ambiente, a assimilação foi mais lenta porque o -n da preposição era mais essencial ao sentido do que o -l- do artigo, que principiara a desaparecer em outras posições. O *e* (nasal) de *eno* foi primeiramente desnasalizado; posteriormente, como *eno* não era acentuado, perdeu sua sílaba e se tornou *-no*.

Finalmente, ao lado desses alomorfes foneticamente condicionados há *el*, que ocorre na língua contemporânea quase exclusivamente com a lexia *el-rei* e, de maneira eventual, com outros designativos da hierarquia da nobreza. Nos *Diálogos de São Gregório*, Mattos e Silva (1994) observou que *el-rei* ocorria em distribuição complementar com *o rei*. Neste caso, *o rei* vinha sempre seguido de um qualificador, e *el-rei* funcionava como um pronominal, referindo-se a um determinado *rei* já antes mencionado. Segundo a autora, o comportamento sintático entre *rei* e *el-rei* é coerente em todo o texto; entretanto, ela adverte que não se pode afirmar que se trata de uma regra geral no período arcaico e sugere que esta é uma hipótese a ser testada em outros trabalhos.

Gostaríamos de chamar a atenção para a seguinte questão: o fato de o artigo ter se originado a partir do sistema demonstrativo latino não se configura como um caso específico das línguas românicas, pois, segundo Harris & Campbell (1995), várias são as línguas cujo artigo definido se constitui a partir desse sistema: as línguas kartvelianas, algumas das línguas nígero-congolesas, a língua armênia, o grego, as línguas germânicas, entre outras.

Lyons (1977), buscando identificar o elo histórico entre o pronome demonstrativo, o pronome pessoal e o artigo definido do inglês (uma das línguas do ramo germânico), afirma que existe uma conexão entre eles do ponto de vista sintático-semântico:

i) o componente de definitude é um fator comum às três classes; este componente está associado à distinção proximidade/não-proximidade no caso dos demonstrativos e à distinção do gênero no caso dos pronomes de terceira pessoa;

ii) ainda em relação à proximidade/não-proximidade, *this* é marcado e *that* é não-marcado, pois há posições sintáticas em que *that* ocorre no inglês e é neutro no que se refere à proximidade ou qualquer outra distinção baseada na dêixis.

iii) *he, she, it* e *the* possuem distribuição assimétrica com relação a *this* e *that*:

- *this/that* – são usados tanto pronominal quanto adjetivamente; *he/she/it* – não podem ser empregados adjetivamente; *the* – não pode ser usado como um pronome.

Lyons ainda afirma que o artigo comporta-se sintaticamente como os adjetivos demonstrativos, mas é neutro com relação à proximidade, gênero e número (acrescentamos, no entanto, que isso se dá na Língua Inglesa, uma vez que a Língua Portuguesa admite as duas flexões); o artigo definido, afirma o autor, amalgama um componente pronominal e um componente adverbial adjetivado, sendo cada um deles não-marcados quanto à distinção dêitica de proximidade ou distância.

Vimos que, com a reestruturação do sistema demonstrativo, o LV conservou apenas três pronomes: *iste, ipse* e *ille*. Mas apenas *ille*, origem do artigo definido, era o mais utilizado quando se pretendia fazer referência a uma pessoa ou a alguma coisa conhecida de todos, o que pode ser comprovado, como foi visto, na evolução morfofonêmica do artigo em diferentes línguas da família românica, por meio da qual verificamos vestígios desse pronome. Mas o que explica o surgimento do artigo definido? Por que ele teve seu embrião no latim vulgar? É sobre isso que vamos discutir na próxima sessão.

### **As causas para o surgimento do artigo**

A partir de várias obras consultadas, é possível estabelecer três causas para a manifestação do artigo: morfossintática, semântica, textual-discursiva e pragmático-discursiva.

#### *i) causa morfossintática*

O latim clássico, afirma Maurer Jr. (1959), era uma língua essencialmente sintética e, com isso, um grande número de função e relações entre as palavras era expresso por meio de desinências e sufixos. O latim vulgar, ao contrário, tomou um aspecto mais analítico, recorrendo aos verbos auxiliares, aos pronomes, às preposições e aos advérbios na expressão das relações entre os termos. A sintaxe do latim vulgar é simplificada especialmente na ordem das palavras e na construção do período. De acordo com Posner (1966), o aparecimento do

artigo se deu em virtude desse aspecto analítico do latim vulgar. Isso porque a palavra se tornou, nas línguas românicas, muito mais independente em relação ao latim clássico, onde suas formas eram flexionadas (ou ajustadas) para mostrar sua função na sentença. Com a queda do sistema de declinação nominal e com a respectiva perda de marcas formais do nome, o demonstrativo passa a atuar ao lado do nome, assumindo o papel de artigo (SILVA NETO, 1979). Para Oliveira (1992) o aparecimento do artigo deve ter sido um recurso capaz de 'reter' as funções gramaticais, pois, segundo ela, a marcação de caso é uma propriedade intrínseca do determinante. A partir disso, a autora apresenta a seguinte proposta: o aparecimento do artigo não só permitiu a queda do caso morfológico, mas acelerou este processo. Ou seja, ao contrário de Posner e de Silva Neto, para os quais a perda da flexão dos nomes contribuiu para o surgimento do artigo, Oliveira acredita que o artigo já estava atuando no sintagma nominal, antes da queda definitiva dos casos, e que ele contribuiu para o aceleração do processo da perda.

A partir disso, pode-se dizer que a causa morfossintática do surgimento do artigo está relacionada à (i) criação de uma estrutura analítica da frase em oposição a uma estrutura sintética do latim clássico, (ii) à perda do sistema de marcação de caso (embora Oliveira acredite que esta perda tenha se acelerado com o aparecimento do determinante, mas aqui não avançaremos neste assunto) e (iii) à perda do sistema de flexão das palavras o qual marcava, entre outros, o gênero e número dos nomes.

*ii) – causa semântica: esvaziamento semântico do ille*

Muitos autores dão como principal causa do aparecimento do artigo a 'perda da carga semântica' do *ille*. Elia (1979) afirma que a função individualizante do artigo deve-se ao esvaziamento de *ille*.

Foram dois os demonstrativos que sofreram o processo de 'esvaziamento': *ille* (quase sempre) e *ipse*. *Ille*- que se traduz como 'aquele' – é um pronome demonstrativo da terceira pessoa, isto é, não se refere nem a quem se encontra perto da pessoa que fala nem da pessoa com quem se fala. Trata-se, pois, de um ausente do diálogo. *Ipse* é um demonstrativo de identidade: enfatiza o indivíduo a que faz referência (Caesar ipse, 'o próprio César, ele e não o outro') (p. 210).

Ainda segundo Elia, o esvaziamento semântico do demonstrativo conferiu-lhe o caráter de partícula e, como tal, foi perdendo a tonicidade. Maurer Jr. (1959) afirma que esse esvaziamento foi comum em outras línguas indo-europeias: o inglês *the*, o alemão *der*, *die*,



das, etc. Já Posner (1966) afirma que, em virtude da fraca ênfase demonstrativa desenvolvida pelo *ille*, coube às línguas românicas utilizar-se de uma partícula de reforço *ecco/eccu(m)*. Mas, com relação a esse reforço, Maurer Jr. (1962, p.79) afirma que este emprego já se encontrava no latim vulgar *certamente já no tempo de Plauto*.

Lapesa (1961), por sua vez, critica os trabalhos que relacionam a frequência de *ille* e *ipse* com a debilitação de seu valor dêitico. Segundo ele, de acordo com os estudos de Trager, a partir de fins do século IV até fins do século VI, o crescente uso de demonstrativos latinos na literatura, que quase chega a duplicar-se, mostra que este crescimento não foi exclusivo de *ille* e *ipse*, pois *is* e *hic* continuavam sendo os mais utilizados inclusive em escritores do século VI.

Oliveira, assim como Lapesa, mostra-se contrária à ideia de esvaziamento do valor demonstrativo do pronome como causa do nascimento do artigo, por dois motivos:

1. O *ille* deve ser caracterizado por não pertencer à primeira ou à segunda pessoa do discurso, sendo definido negativamente em relação à dêixis; em virtude disso, não possuía uma carga semântica específica como os demonstrativos *hic/iste*. Sendo assim, como *ille* não possuía uma carga semântica dêitica positiva, mas negativa, é que pôde dar origem ao artigo. A mesma afirmativa serve para o *ipse* que, por significar simplesmente 'o próprio' sem dar as coordenadas espaço-temporais de identificação de pessoa, dele se originaram os artigos do sardo e, em alguns casos, do catalão.
2. Com relação à partícula de reforço, Oliveira defende a ideia de que tal reforço: “não deve ter se originado para distinguir o demonstrativo *ille* do artigo *ille*, pois a partícula também não era prefixada aos termos *iste* e *ipse* (aqueste e aquesse no português.” (1992, p.151)

A autora chega a esta conclusão após a análise do *corpus* de sua pesquisa, no qual não aparece a partícula reforçadora.

Não acreditamos, juntamente com Oliveira e Lapesa, nesse esvaziamento semântico do *ille* como causa do surgimento do artigo, pois, conforme Lyons (1979), as 1ª e 2ª pessoas são os membros positivos da categoria de pessoa, já a terceira é uma situação do enunciado, ao contrário das 1ª e 2ª pessoas. Então, o *ille* não foi destituído de sua carga semântica, tendo em vista que ela já se apresentava negativa. Entretanto, relativamente à partícula de reforço, gostaríamos de frisar que, ao contrário do que afirma Oliveira, segundo a qual, a partícula servia para distinguir o *ille* demonstrativo do *ille* artigo, a distinção era marcada, conforme consta da literatura, para diferenciar o *ille* demonstrativo do *ille* como pronome pessoal.

Com efeito, se se leva em conta que, num determinado período da língua, uma mesma forma – *ille* – representava: pronome demonstrativo, artigo definido e pronome de 3ª pessoa e que, conforme Iordan & Manoliu (1972, p.246), o *ille* demonstrativo não exigia *la presencia de un nombre* e que, além disso, o *ille* como pronome de terceira pessoa também dispensava (e dispensa) a presença de um nome, achamos razoável afirmar que o sistema linguístico tenha se utilizado dessa partícula de reforço para estabelecer tal distinção; isto é, estabelecer a distinção entre *ille* demonstrativo do *ille* como pronome pessoal.

iii) *Causa textual-discursiva: dêixis, anáfora*

De todos os autores consultados que tratam deste assunto é possível constatar, ou inferir, quando a afirmação não está explícita, que foi a partir da função anafórica que se deu a gênese do artigo.

Lausberg (1966) afirma que o artigo definido tem em sua origem a função de referir-se a um indivíduo ausente, mas conhecido pelo ouvinte, pois já havia sido mencionado no contexto pelo falante. A função identificadora do artigo, prossegue, é oriunda do pronome identificador *ipse*, especialmente apto para ser empregado como artigo. Já Maurer Jr. (1959) relaciona a função anafórica do artigo com o fato de o *ille* passar a exercer a função de *is*, que era um pronome anafórico. Segundo ele, o uso anafórico de *ille* por *is* deve ter sido o ponto de partida do seu emprego como pronome pessoal e como artigo definido, funções que também eram exercidas por *ipse*.

À primeira vista, a posição dos autores parece diferenciada no que se refere à função originária do artigo: função identificadora para Lausberg e anafórica para Maurer Jr.. Vejamos isso mais de perto: Lausberg afirma que o artigo tem a função de se referir a um indivíduo ausente, mas já conhecido pelo ouvinte, pois já fora mencionado no contexto pelo falante. Esse falante pode se referir àquele indivíduo, numa primeira menção, por meio de uma expressão genérica, por exemplo, *Era uma vez um rei...* e identificá-lo, numa segunda menção, por meio de um artigo *O rei*, com o objetivo de fazer da denominação genérica a denominação inconfundível de um indivíduo identificado (LAUSBERG, 1966). Pode-se depreender, a partir disso, que o verbo 'identificar' está sendo usado para marcar, simultaneamente, duas situações:

- 1) – tornar identificado ou mais definido um termo que estava num sentido genérico: um rei / o rei; o artigo foi usado, então, para marcar a definitude de um nome.

- 2) – estabelecer uma relação correferencial, ou seja, 'o rei de que falo agora, é o mesmo rei de que falei anteriormente'; nesse caso, o artigo está sendo usado anaforicamente, de acordo com Lyons (1977).

A aparente divergência entre os dois autores se desfaz, em nossa opinião, nesse momento; ou seja, a 'função identificadora do artigo' defendida por Lausberg também pode ser vista como 'função anafórica', que é defendida por Maurer Jr. Portanto, o que marca a diferença entre ambos é uma questão de nomenclatura, acreditamos.

Oliveira (1992), baseada em Renzi (1982) e Ramat (1986)<sup>3</sup>, acredita que o artigo surgiu a partir de uma função anafórica, já que como identificador de classe ou espécie o determinante era ausente no latim vulgar, mas era já usado para indicar um elemento conhecido: "*Sancti Monachi ... sancti ili ... illi sancti.*" Além disso, o surgimento está relacionado a uma estrutura anafórica adjetiva ou relativa como N+Det(Rel)+Adj de "Carlo, o grande", recobrando a estrutura "Carlo, Carlo grande".

Lapesa (1961) acredita que, semanticamente, houve dois momentos para o surgimento desse determinante: primeiramente foi a constituição do artigo a partir da anáfora, e o segundo foi a sua ampliação para fora do campo endofórico:

*1º momento: a origem anafórica do artigo* – a influência da língua coloquial, afirma o autor, na qual o elemento dêitico ou sinalizador era abundantemente utilizado, possibilitou o amplo emprego dos demonstrativos. Isso fez aumentar ainda mais o número de demonstrativos que acompanhavam o substantivo para, especialmente, fazer referência anafórica a um ser ou objeto mencionado antes. Para Lapesa, o falante, ao referir-se às entidades presentes em seu espírito (que entendemos como presentes no contexto da enunciação), colocou-as em destaque empregando primeiro uns ou outros demonstrativos.

- a especialização de *ille/ipse* com anafóricos – posteriormente, afirma Lapesa, esse falante especializou, para esta função de 'acento sintático', os dois pronomes que mais facilmente podiam deixar suas antigas funções: *ille* como não era ligado à primeira nem à segunda pessoa, isentou-se da notação de distância para tornar-se puro signo de referência anafórica; o *ipse* que se aproximava de *idem* até confundir-se com ele, deixou de expressar a identidade de uma pessoa ou coisa em duas menções distintas, para indicar simplesmente que tal pessoa ou coisa já havia sido mencionada.

---

<sup>3</sup> RAMAT, Paolo. *Introduzione alla linguística germânica*. Bologna: Mulino, 1986; RENZI, Lorenzo. *Introducción a la filología românica*. Madrig: Gredos, 1982.

2º momento: a ampliação de *ille/ipse* para fora do campo anafórico – o passo seguinte, sentença Lapesa, consistiu na ampliação de *ille* ou *ipse* para fora do âmbito endofórico para evocar coisas que o discurso não designa, mas implica, coisas não mencionadas antes, mas implícitas no dito ou relacionadas com ele. Segundo o autor, enquanto aumentavam em frequência, *ille/ipse* se capacitavam para novas funções cujo surgimento não se deu repentinamente, mas através de um desenvolvimento progressivo.

Lapesa acredita que a associação ou ausência de *ille* ou *ipse* junto ao nome substantivo foi marcando progressivamente a distinção entre realidades atuais e conceitos virtuais, que entendemos como sendo, respectivamente, a distinção entre referência exofórica/endofórica – que ocorre quando o referente é identificável por uma situação específica – e referência homofórica – que ocorre quando o referente é identificável extralinguisticamente sem relação com a situação – somente a partir daí, sentença Lapesa, existiu propriamente o artigo.

Para Iordan & Manoliu, entretanto, a dêixis é a função originária do artigo:

O demonstrativo se transformou com o tempo em artigo definido. O demonstrativo indica certas relações de distância entre um objeto e o espaço ou tempo em que se realiza a comunicação, elementos que são conhecidos pelos falantes. O artigo definido tem um papel semelhante: refere-se a um objeto conhecido ao menos pelo falante. Do demonstrativo que acompanhava o substantivo se desenvolveu o artigo românico (...) (IORDAN & MANOLIU, 1972, p.158).

Acreditamos que a afirmativa "o artigo tem um papel semelhante: refere-se a um objeto conhecido ao menos pelo falante" como um caso dúbio:

- 1) – se se considera que esse objeto seja realmente conhecido apenas do falante e é introduzido no discurso por meio de um artigo, então se está, realmente, diante de um caso dêitico, já que a anáfora não introduz elementos no discurso, (cf. Lyons (1977)); além disso, tomando como válida a hipótese de Lapesa, segundo a qual, a capacidade do *ille/ipse* de se referir a 'coisas não mencionadas antes, mas implícitas no dito ou relacionadas com ele' ter sido desenvolvida num segundo momento, a afirmativa de Iordan & Manoliu refere-se à segunda fase em que o artigo foi ampliado para fora do campo da anáfora;
- 2) – mas se se considera que o objeto seja conhecido do falante e do ouvinte porque foi feita uma referência no ato do discurso, então se está diante de um caso anafórico; portanto, Iordan & Manoliu estão conformes a Lapesa (1961) e a Oliveira (1992).

iv) *Causa pragmático-discursiva*

Na literatura consultada, muitos autores relacionam a manifestação do artigo com a necessidade de uma melhor expressividade da frase no uso popular: 'é fácil compreender que o artigo nasceu do desejo de expressividade e de clareza' (SILVA NETO, 1979).

De acordo com Maurer Jr. (1962), esta expressividade é uma das características que marca a diferença entre o latim clássico e o latim vulgar. Segundo o autor, a língua clássica restringiu bastante o gosto tradicional das formas afetivas e expressivas, o que, naturalmente, afirma, deveria estar de acordo com a tendência aristocrática, com o seu formalismo solene, de austera dignidade. Por outro lado, no uso popular, afirma o autor, os recursos de expressão antigos permaneceram num grau elevado, como mostram os muitos vestígios de verbos intensivos e frequentativos e a predileção por sufixos verbais novos, tais como: *-iare* e *-icare*, além de um grande número de diminutivos de nomes em *-on (-one)*, e de prefixos expressivos e redundantes: *ad-*, *ex-* e *in*, nas formas parassintéticas. De fato, conclui, a sufixação mantém a sua vitalidade principalmente no terreno das formações expressivas.

Maurer Jr. (1962) afirma que no latim vulgar destacava-se o gosto acentuado pelas formas concretas e expressivas constituindo, assim, uma das tendências mais notáveis desse latim, o que revela seu caráter popular. Segundo o autor, no latim vulgar constituem uma minoria insignificante os nomes abstratos, que designam qualidades e atividades do espírito, assim como termos genéricos, ao contrário de nomes de objetos concretos e individuais que são abundantes: *daí o uso de artigos, de possessivos, de pronomes pessoais, como revela o estudo da sintaxe vulgar.* (MAURER JR., 1962, p.68). A expressividade, sentencia Maurer Jr., é ainda muito usual e representa de fato uma velha tendência da língua latina.

Nessa mesma linha de pensamento de Maurer Jr., Basseto (2001) afirma que essa concretude do latim vulgar deve ser creditada “ao modo de vida de seus falantes e de sua mundividência, voltada sobretudo para os problemas materiais.” (pág.95). Segundo o autor, essa característica vai ter reflexos mais evidentes no léxico e na sintaxe, e um exemplo dessa última é a criação do artigo, já que havia “a necessidade de uma melhor caracterização e identificação dos substantivos” (pág.95).

Lapesa (1961) também aponta como um dos fatores para criação do artigo a necessidade de marcar a *expressividade* da frase. Segundo ele, escritores cristãos usavam os demonstrativos porque tinham a necessidade de acentuar a vivacidade expressiva da frase. A literatura cristã, adverte o autor, utilizava-se dos demonstrativos dissipados como gestos verbais no colóquio popular quando da pregação às massas, e os escritores cristãos

dispensavam a elegância formal, pois acreditavam que ela fosse contrária às necessidades e ao espírito de sua doutrina. São Jerônimo, que ao contrário de seus colegas empregava menos demonstrativos, sonhou merecer castigo celestial por ter se preocupado excessivamente com primores estilísticos (LAPESA, 1961).

De acordo com esse autor, a proliferação vulgar de instrumentos marcadores, originada por vontade própria expressiva, seria para representar seres e objetos em relação às circunstâncias e ao ponto de vista pessoal. Mediante seu emprego ou ausência, o nome ficava ligado a:

uma nova entidade subjacente, o falante, a pessoa humana que se afirmava sob a onda movediça da linguagem, dando assim à língua um acento pessoal novo que contrastará grandemente com o caráter impessoal do latim.' (LAPESA, 1961, p.70)

Lapesa (1961) afirma que a *Peregrinatio Aetherae*<sup>4</sup>, que constitui como uma das escassas fontes do latim vulgar é rica em atos expressivos. Segundo o linguista espanhol, quando a autora descreve lugares e episódios vistos ou vividos em experiências concretas, abunda-se o uso de demonstrativos adnominais (isto é, de artigos definidos); assim, exemplifica o autor, ao descrever o Sinai, cheio de lembranças bíblicas pontualmente localizadas (ou seja, dêiticas), ao falar dos caminhos seguidos na fatigante ascensão ao sagrado monte, ou ao se referir aos ancoretas que lhe serviram de guia, multiplicam-se os exemplos de *is*, *hic*, *ille* e *ipse*. Todavia, contrapõe o autor, o emprego dos demonstrativos diminui consideravelmente quando se descrevem ritos e práticas piedosas como comportamentos costumeiros de personagens genéricas. Os verbos dessas passagens, por sua vez, não se apresentam no pretérito com os quais a narração conta suas lembranças do vivido, mas no presente habitual, como correspondente a comportamento sempre repetido por bispos, presbíteros, diáconos ou fiéis; ou seja, segundo Lapesa, não havia, por parte da monja, um interesse nas pessoas, mas nas suas ações.

Estabelecendo um cruzamento entre as informações fornecidas por Maurer Jr. e Lapesa, podemos propor a seguinte análise: (i) se o latim vulgar é marcado, dentre outras características, pelo *gosto acentuado pelas formas concretas e expressivas*; (ii) se ao artigo coube dar mais expressividade à frase e (iii) se, conforme Lapesa, na *Peregrinatio*, e em

---

<sup>4</sup> Trata-se de um diário de viagem escrito por uma mulher, provavelmente em fins do IV e princípios do V século, mas publicado apenas em 1887, em que conta as suas irmãs de comunidade religiosa tudo que lhe ocorreu durante sua peregrinação, por três anos, pelos lugares santos da Palestina e do Oriente (VALLE, 2008).

alguns textos de escritores da literatura cristã, há uma relação entre uso de demonstrativos com a necessidade de acentuar a vivacidade expressividade da frase, talvez seja razoável incluir o fator pragmático-discursivo como uma das justificativas para o 'nascimento' do artigo definido.

### **Considerações finais**

Discutimos neste artigo que o latim vulgar, em relação ao clássico, é mais simples, mais analítico, mais concreto e mais expressivo. As simplificações ocorridas na morfologia devido ao complexo sistema do latim literário e à fragilidade das desinências finais átonas contribuíram para mudanças no sistema flexional da língua dos romanos. Com tais mudanças o aspecto sintético alterou-se para um aspecto mais analítico o que contribuiu, consideravelmente, para a independência sintática dos constituintes na frase. Dentre as principais consequências disso, vimos que com a reestruturação do sistema dos pronomes demonstrativos clássicos, há uma alteração no número de pronomes: dos seis pronomes, apenas três foram conservados: *iste*, *ipse* e *ille*. Com a necessidade de indicar a categoria gramatical e uma melhor caracterização e identificação dos nomes, esses dois últimos pronomes, em especial o *ille*, passam a exercer a função das desinências então perdidas, dessa situação surge o artigo definido.

Além de tratarmos do surgimento desse determinante, pretendíamos discutir quais foram as outras causas, além da morfossintática que propiciaram a criação do artigo definido, que foram a semântica, textual-discursiva e a pragmático-discursiva. A causa semântica, a debilitação de valor dêitico pronome *ille*, não se mostrou muito eficiente, uma vez que, como discutido, esse pronome já não possuía esse tipo de carga semântica. A causa textual-discursiva pareceu-nos bastante forte, já que, dentre outros, o artigo, ou o seu embrião, passou a ser utilizado para retomar o referente que fora mencionado anteriormente. Já a causa pragmático-discursiva parece-nos que é a que mais aproxima o surgimento do artigo ao latim vulgar, que tem como traço característico o uso oral. Conforme afirmou Biderman (2001), é da essência da oralidade buscar o máximo de expressividade, daí sua vocação para ser o *locus* de neologismos, ou do surgimento da variação, conforme destaca a Sociolinguística; e se o artigo surge também para marcar a expressividade e *vivacidade da frase*, pode-se dizer que essa seja uma causa senão suficientemente forte, pelo menos merecedora de mais investigações.

## Referências

- BASSETTO, Bruno F. *Elementos de filologia românica*. SP: Edusp, 2001;
- BIDERMAN, Maria Teresa C. *Teoria Linguística: leitura e crítica*. SP: Martins Fontes, 2001;
- CÂMARA JR., J. Mattos. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976;
- COUTINHO, Ismael de L. *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1962;
- ELIA, Silvio. *Preparação à linguística românica*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico SA, 1979;
- HARRIS, Alice C. & CAMPBELL, Lyle. *Historical syntax in cross-linguistic perspective*. Londres: Cambridge University Press, 1995;
- HARRIS, Martin & VINCENT, Nigel. *The romance languages*. Nova York: Oxford United Press, 1988;
- JORDAN, Iorgu & MANOLIU, Maria. *Manual de Lingüística Románica*. Madrid: Gredos, 1972;
- LAPESA, Rafael. Del Demonstrativo al artículo. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, ano XV, no. 1-2, 1961;
- LAUSBERG, Heinrich. *Linguística românica: morfologia*. Madrid: Gredos, 1966;
- LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge U. Press, 1977, 2 vols.;
- \_\_\_\_\_. *Introdução à linguística teórica*. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva; Hélio Pimentel. SP: USP/Cia Editora Nacional, 1979;
- MATTOS E SILVA, Rosa V. *Português Arcaico: morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 1994;
- MAURER JR., Theodoro H. *Gramática do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959;
- \_\_\_\_\_. *O problema do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1962;
- MENDES, Soélis T. do Prado. *A ausência/presença do artigo definido diante de nomes próprios no português mineiro da comunidade de Barra Longa: um caso de retenção?* (Dissertação Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000, 225 p.;



NUNES, J.J. *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*. 2<sup>a</sup>.ed. Lisboa: Livraria Clássica, 1930;

OLIVEIRA, Marilza. *A expansão do sintagma nominal no latim vulgar e no latim-português*. (Dissertação de Mestrado). Campinas: UNICAMP, 1992, 220 p. ;

POSNER, Rebecca. *The romance language*. Nova York: Anchor books, 1966;

TARALLO, Fernando. *Tempos linguísticos: Itinerário histórico da língua portuguesa*. SP: Ática, 1990;

SILVA NETO, Serafim da. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença/MEC, 1979;

WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português*. Rio de Janeiro: Tempo, 1994.

Artigo recebido em: 01/09/2015

Artigo aceito em: 18/12/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015

**LA TRADUCCIÓN ESPAÑOL/PORTUGUÉS DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS  
EN LA PELÍCULA *EL HIJO DE LA NOVIA*: UNA MIRADA DESDE LA  
PERSPECTIVA FUNCIONALISTA**

Valdecy de Oliveira Pontes<sup>1\*</sup>

Roseli Barros Cunha<sup>2\*</sup>

Leidiane Nogueira Peixoto<sup>3\*</sup>

**Resumen:** Esta investigación se inserta en el contexto de la Teoría del Funcionalismo en la Traducción y en estudios de la Traducción Audiovisual (TAV), que según Díaz Cintas (2001), es un área que, actualmente, vive una verdadera revolución debido a la creciente demanda de productos audiovisuales, producidos en todo el mundo. El objetivo de nuestro trabajo es analizar las opciones utilizadas por los traductores para traducir las expresiones idiomáticas del español al portugués de Brasil, presentes en la película argentina *El hijo de la novia* (2001), dirigida por Juan José Campanella. Para ello, tomaremos como aporte teórico las consideraciones de: Duro (2001), Joia (2004), Gorovitz (2006), entre otros; y las propuestas desarrolladas por los funcionalistas Katharina Reiss (1971), Hans J. Vermeer (1986) y Christiane Nord (2009; 2012). Los resultados muestran que el traductor, a pesar de los diversos problemas enfrentados al traducir elementos culturales, utiliza técnicas y estrategias con el objetivo de transponer las funciones de una lengua a otra, en las dos expresiones analizadas.

**Palabras-clave:** Funcionalismo. Traducción Audiovisual. Expresiones Idiomáticas.

**Resumo:** Esta investigação se insere no contexto da Teoria do Funcionalismo na Tradução e nos estudos da Tradução Audiovisual (TAV), que segundo Díaz Cintas (2001), é uma área que, atualmente, vive uma verdadeira revolução devido à crescente demanda de produtos audiovisuais, produzidos em todo o mundo. O objetivo do nosso trabalho é analisar as opções utilizadas pelos tradutores para traduzir as expressões idiomáticas do espanhol para o português do Brasil, presentes no filme argentino *El hijo de la novia* (2001), dirigido por Juan José Campanella. Para isso, tomaremos como contribuições teóricas as considerações de: Duro (2001), Joia (2004), Gorovitz (2006), sobre a TAV; e as propostas desenvolvidas pelos funcionalistas Katharina Reiss (1971), Hans J. Vermeer (1986) y Christiane Nord (2009; 2012). Os resultados mostram que o tradutor, a pesar dos diversos problemas enfrentados ao traduzir elementos culturais, utiliza técnicas e estratégias de modo a transpor as funções de uma língua a outra, nas duas expressões analisadas.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2012) e pós-doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). É Professor Adjunto, na graduação em Letras-Espanhol e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (POET).

<sup>2</sup> Doutorado em Letras (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Universidade de São Paulo (2005) Professora-adjunto III de Língua Espanhola e Literaturas em Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras e dos Programa de Pós-Graduação em Letras (Literatura Comparada) e Estudos da Tradução (POET) ambos da Universidade Federal do Ceará.

<sup>3</sup> Graduada em letras-espanhol na UFC.

**Palavras-chave:** Funcionalismo. Tradução Audiovisual. Expressões Idiomáticas.

## **Introducción**

A pesar de ser un área reciente, los estudios relacionados a la Traducción Audiovisual (TAV) siguen en una creciente. Pues, actualmente, ya podemos encontrar buenos trabajos académicos, con las estrategias de traducción en los diversos medios audiovisuales. Sin embargo, además de las técnicas que son importantes para la realización del trabajo de los traductores, existen otros elementos que merecen atención, y, que, por veces, a causa de la gran cantidad de textos recibidos por estos profesionales, no reciben un análisis adecuado, con relación al contexto sociocultural.

Con el fin de verificar lo mencionado, nuestra investigación tiene por objetivo analizar algunas opciones elegidas por los profesionales a la hora de traducir, para el portugués de Brasil, algunas expresiones idiomáticas de la película argentina *El hijo de la novia* (2001), dirigida por Juan José Campanella. Para ello, hacemos hincapié en la transcripción de las funciones comunicativas del texto base para el texto meta, teniendo en cuenta la teoría del Funcionalismo en la Traducción.

De este modo, creemos que la presente investigación puede contribuir de forma positiva para el área de la Traducción Audiovisual. Pues, como mencionado, debido al surgimiento de nuevos productos audiovisuales, son necesarios más estudios que vengán a auxiliar el trabajo de los traductores, para que estos profesionales tengan conocimiento, además de las técnicas impuestas por cada medio, de otras estrategias que son de fundamental importancia para la realización de una traducción que contemple la comprensión del público receptor.

## **Unidades fraseológicas y expresiones idiomáticas**

Los estudios de las Unidades Fraseológicas, en adelante UFs, forman parte de la Fraseología, una asignatura que por mucho tiempo estuvo a margen de los estudios lingüísticos y que tuvo como su creador Charles Bally, un seguidor de Ferdinand Saussure, considerado por Zuluaga (1980), el padre de la Fraseología por investigar, de forma

profundizada y exhaustiva, los fenómenos fraseológicos. Según las definiciones establecidas por algunos autores (GURILLO (1997), ZULUAGA (1980), CORPAS PASTOR (1996) y TAGNIN (2005)), podemos comprender las UF's como unidades léxicas formadas por una o más palabras que juntas, presentan grados de fijación e idiomática. (LEMONS, 2012, p.79)

Con relación a las expresiones idiomáticas (EIs), Xatara (1998, p.17) afirma que tales expresiones son léxicas complejas, indecomponibles, conotativas y cristalizadas que forman parte de una determinada cultura. Valera y Kubarth (1996) destacan que las EIs son elementos fraseológicos que obedecen a los siguientes criterios: el de la estabilidad o fijación, es decir, son estructuras estables que están ligadas con exclusividad a una determinada lengua que relaciona de forma directa los elementos lingüísticos a los culturales.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, Xatara y Oliveira (2002, p. 57) clasifican las EIs como una combinatoria de distribución única y bastante restringida. Pues, son presentadas como un sintagma complejo que no tiene paradigma, es decir, casi ninguna operación de sustitución, característica de las asociaciones paradigmáticas, puede ser normalmente aplicada.

Con enfoque en las expresiones de la lengua española, Casares (1992) explica que las probables causas de la proliferación de las EIs, son de carácter social y lingüístico y afirma que:

Las expresiones idiomáticas (...) son creaciones populares basadas en la fertilidad y picardía de las asociaciones imaginativas; creaciones populares, no porque las tengan inventado el pueblo amorfo, sino porque este posee, en el momento oportuno, la receptividad psicológica para que prosperasen ciertas descubiertas individuales, como prospera un cierto germen en su medio de cultivo específico. (CASARES, 1992 [1969], *apud* NOGUEIRA y ÁLVAREZ, 2012, p. 480)<sup>4</sup>

Las EIs, por tener esta relación entre lingüística y cultura, presentan, en su esencia, aspectos culturales de la comunidad que las utiliza en una determinada esfera social, en los que evidencian los valores y creencias. Pues, su origen es, generalmente, popular y ancestral. Estas expresiones o dichos son la representación del modo de hablar y pensar que están directamente relacionados a la expresión y tradición de esta gente.

---

<sup>4</sup>As expressões idiomáticas (...) são criações populares baseadas na fertilidade e picardia das associações imaginativas; criações populares, não porque as tenha inventado o povo amorfo, mas sim porque este possui, no momento oportuno, a receptividade psicológica para que prosperassem certas descobertas individuais, como prospera um certo germe em seu meio de cultivo específico. (CASARES, 1992 [1969], *apud* NOGUEIRA y ÁLVAREZ, 2012, p. 480).

A partir de estos aportes teóricos, será analizada, en esta investigación, la traducción de las EIs, del español de Argentina para el portugués de Brasil, presentes en la subtitulación de la película argentina *El hijo de la novia* (2001). Para ello, ponemos de relieve diferentes teorías y técnicas de la traducción, que servirán como marco referencial para nuestro análisis, disponible en el próximo apartado.

### **Estudios de la traducción y la traducción audiovisual**

La traducción, según Toury (2004), puede ser definida como una actividad que relaciona dos lenguas y dos culturas. En el proceso de traducción, dicho autor considera imposible llegar a una equivalencia total en la traducción, por implicar en su propia naturaleza la idea de que sean mantenidas las diferencias existentes de las dos lenguas.

En los recientes estudios de la traducción en Alemania, algunos teóricos como Reiss y Vermeer (1984), Honig y Kussmaul (1982), afirman que prevalece la orientación en dirección al empleo de lo cultural en la transferencia lingüística. Para Vermeer (1986):

Traducción no es la transcodificación de palabras o frases de una lengua a otra, pero es una compleja forma de acción, por medio del cual las informaciones son generadas en un texto (material de la lengua fuente) en una nueva situación y en condiciones funcionales, culturales y lingüísticas modificadas, preservándose los aspectos formales lo más cerca posible. (VERMEER, 1986, p. 33)<sup>5</sup>

A partir de la afirmación de Vermeer (1986), podemos establecer la concepción de traducción que será utilizada en nuestra investigación. Nos fijaremos en una traducción funcional que tiene como principal objetivo establecer una relación lingüística y cultural entre las dos lenguas, es decir, del texto base con el meta, de modo a preservar el sentido, a pesar de las diferencias socioculturales, establecidas de forma natural en cada sociedad.

En esta investigación nos fijaremos, en la subtitulación que está insertada en el subtipo de la traducción denominado *traducción audiovisual*. Aquí, analizaremos la traducción de subtítulos del español argentino para el portugués de Brasil, en la película argentina ya

---

<sup>5</sup> Tradução não é transcodificação de palavras ou sentenças de uma língua para outra, mas uma complexa forma de ação, por meio da quais informações são geradas em um texto (material da língua-fonte) em uma nova situação e sob condições funcionais, culturais e linguísticas modificadas, preservando-se os aspectos formais os mais próximos possíveis. (VERMEER, 1986, p. 33)

mencionada, con el fin de verificar los aspectos funcionales del texto audiovisual disponible en las dos lenguas, teniendo en cuenta el abordaje de la teoría Funcionalista como veremos más adelante.

### **Los Estudios de la Traducción desde una mirada funcionalista**

En este apartado, presentaremos los principales estudios del Funcionalismo alemán en el área de los Estudios de la Traducción. En el cual, podemos destacar sus precursores Katharina Reiss (1971), Hans J. Vermeer (1978), y, con especial atención, las propuestas desarrolladas por Christiane Nord (2009; 2012).

Los estudios del Funcionalismo, en el área de la Traducción, según Zipser y Polchlopek (2008), surgieron en la década de 1970 en Alemania, como una vertiente lingüística, con un abordaje de la traducción pautada en los aspectos pragmáticos de la lengua. Esto se debe al hecho de que los modelos de análisis aplicados a los Estudios de la Traducción, utilizados hasta la década de 1960, ya no eran suficientes para explicar la complejidad del proceso que implicaba la actividad traductora.

Hasta este período, la traducción tenía un enfoque direccionado a un análisis estructuralista y fragmentado de la lengua que, a través de nuevos estudios, hubo un rompimiento con los paradigmas vigentes que reducían la actividad traductora al proceso de descodificación lingüística subyugado al texto base, buscando una relación de equivalencia formal entre el texto de base (TB) y el meta (TM), desconsiderando los contextos situacionales, en los cuales estaban insertados los sujetos como productores de los textos.

A partir de este contexto, surgieron nuevos estudios que tuvieron como precursores Katharina Reiss (1971), Hans J. Vermeer (1978) y Christiane Nord (1988; 1971), citados anteriormente. Estos autores abordaron el proceso de la traducción desde una perspectiva funcional. (BARRIENTOS, 2014, p.61)

Katharina Reiss (1971; 1977), aún influenciada por las nociones de equivalencia, desarrolla la llamada “tipología textual” (o situaciones comunicativas) uniendo algunas funciones y dimensiones del lenguaje. La autora sugiere que la transmisión de las funciones predominantes del texto fuente sea el factor decisivo para evaluar y adecuar el texto traducido. Para esto, Reiss (1971) utiliza criterios de instrucción intra y extralingüísticos que permiten al traductor evaluar el significado del texto fuente, lo que ayuda en la interpretación del texto. De acuerdo con esa perspectiva, la traducción ideal, según la autora, es aquella en la cual el

propósito, en la lengua de meta, es equivalente al contenido, a la forma lingüística y a la función comunicativa del texto base. (KATHARINA REISS, 1971; 1977, *apud* ZIPSER; POLCHLOPEK, 2008, p. 54)

En este período en el que la traducción seguía con un modelo basado en la equivalencia lingüística entre el texto base (TB) y el texto-meta (TM), Vermeer (1986), con su teoría del *skopos* (objetivo, finalidad o propósito), amplía la concepción de traducción, definiéndola como un proceso de *acción comunicativa*. De este modo, en la traducción, el enfoque está en la búsqueda del *skopos*, aunada a la acción comunicativa, a través de la intencionalidad del emisor del texto/cultura base, como el autor destaca en este trecho:

El objetivo de toda comunicación es el de transferir algo a un interlocutor, al receptor. Este mensaje puede ser expreso en una o unas pocas palabras o en trechos largos de centenas de páginas, es siempre un texto, desde que haya una temática global, que sea un texto emitido en una situación o un objetivo. [...] En el caso de la traducción, estamos siempre delante fenómeno de la textualidad-en-situación. No se traducen ni palabras, ni frases, ni textos fuera de situaciones; se traducen siempre y únicamente textos (definidos por su objetivo) en determinadas situaciones para determinadas situaciones. (VERMEER, 1986, p.13, apuntes del autor)<sup>6</sup>

En su propuesta, Nord (2012) deja claro que el texto base puede sufrir cambios en la traducción con el objetivo de mejorar la comprensión del destinatario. Además, la autora afirma que las modificaciones pueden ocurrir, pero siempre manteniendo la intención original del autor al escribir el texto base, poniendo de relieve la combinación de la funcionalidad con el concepto de lealtad del texto, a partir de la intención del texto base y de la situación cultural en la que el público lector esta insertado.

En la propuesta nordiana, el autor del texto base que, antes era considerado como elemento principal, pasa a ser secundario. La atención está direccionada al lector y a su contexto socio-interaccional, de modo a cumplir la función del texto que es la de comunicar. Sobre la lealtad con el lector, Nord (2012) afirma:

Entre estos factores llamados situacionales o pragmáticos, el destinatario es el más importante. Nos interesan su trasfondo sociocultural, sus expectativas receptoras, el

---

<sup>6</sup>O objetivo de toda comunicação é o de transferir *algo* a um interlocutor, ao receptor. Ora, esta *mensagem* pode exprimir-se em uma ou poucas palavras ou em trechos compridos de centenas de páginas, trata-se sempre de *um texto*, desde que haja uma temática global, texto emitido em uma situação para um objetivo. [...] No caso da tradução estamos sempre perante o fenómeno da textualidade-em-situação. Não se traduzem nem palavras nem frases sempre nem textos fora de situações; se traduzem sempre e unicamente *textos* (definidos pelo seu objetivo) em determinadas situações para determinadas situações. (VERMEER, 1986, p.13, grifos do autor)

grado en que puede ser movido – en fin, todas las cualidades que influyen en su comportamiento receptivo. Cuanto más inequívoca y clara sea la descripción del presunto receptor del TM, tanto más fácil será para el traductor tomar las decisiones adecuadas que se impongan a lo largo del proceso. (NORD, 2012, p.10)

En este trecho, Nord (2012) destaca la importancia de conocer los elementos socioculturales del público para la realización de un buen trabajo de traducción, con la meta de ayudar en la comprensión del lector y tornar la lectura más agradable y fluida, sin que se pueda percibir la presencia del trabajo del traductor.

La cultura, en la teoría funcionalista, además de la valoración del lector, es otro punto que tiene un gran destaque en su investigación. Para la autora, tener un largo conocimiento lingüístico no es el suficiente para producir una traducción funcional. Es necesario, también, tener conocimiento acerca del contexto cultural al cual el texto fue producido, y, principalmente, el contexto cultural de sus receptores, para que el texto pueda alcanzar su principal objetivo que es el de comunicar, de manera funcional.

Pensando en todo lo mencionado, y, principalmente, en la importancia en conocer los elementos socioculturales de una lengua para que se pueda realizar una buena traducción. Destinamos el próximo apartado a explicar cómo funciona la traducción de las EIs, de acuerdo con su función y motivación cultural para el texto meta.

### **Traducción de las expresiones idiomáticas: la concepción de Alousque**

En su investigación, Alousque (2010) busca analizar la traducción de las expresiones idiomáticas de la lengua inglesa, de acuerdo con los tipos de motivación cultural. Estos están divididos de la siguiente forma: la alusión a costumbres, hechos históricos, obras artísticas, leyendas, mitos y creencias. La autora afirma que un gran número de expresiones idiomáticas recuerda elementos que están presentes en el acervo cultural de cada pueblo, en el cual están incluidos los siguientes: costumbres y tradiciones; obras literarias; acontecimientos y personajes que son prototipo de una situación o cualidad; asociaciones, a partir de las cuales se interpreta la realidad; y creencias.

Alousque (2010) afirma que, generalmente, se utilizan tres técnicas para la traducción de expresiones idiomáticas específicas de una cultura a otra, son ellas: traducción literal,



sustitución cultural o adaptación y paráfrasis o explicación. Conforme la autora, la traducción literal:

(...) es la técnica menos habitual en la traducción de expresiones idiomáticas con una base cultural debido a la naturaleza misma de estas. A pesar de la existencia de culturas emparentadas, cada cultura tiene sus particularidades, que se plasman en su lengua, dando lugar a inequivalencias translingüísticas. (ALOUSQUE, 2010, p. 138)

Las inequivalencias, citadas en la afirmación, derivan de vacíos semánticos, clasificados en dos tipos: referenciales (que representan objetos o conceptos ausentes en otra lengua) y lingüísticos (conceptos lingüísticos no lexicalizados de la misma forma en otra lengua). Las inequivalencias generadas por los vacíos semánticos se pueden resolver a través de la adaptación y de la paráfrasis.

Según Peter Newmark (1981), en la técnica de traducción literal las construcciones gramaticales del texto fuente se convierten en sus equivalentes más cercanos en el idioma meta y se traducen las palabras léxicas separadamente, es decir, fuera de contexto.

Además de las técnicas de traducción de las EIs mencionadas por la autora, abordaremos otras estrategias que están directamente relacionadas con el medio al cual el *corpus* de nuestro trabajo está disponible, en este caso una película, con el fin de cumplir las reglas establecidas en la subtitulación, como veremos en el próximo apartado.

## **La Traducción Audiovisual**

La Traducción Audiovisual, en adelante TAV, también conocida como traducción cinematográfica, consiste en la transmisión de un texto oral o escrito de una lengua de partida a una lengua de destino, disponible en productos audiovisuales tales como películas, telenovelas, serial, etc. La TAV posee un lenguaje planeado para llegar a lo más próximo del habla espontánea.

Según Díaz Cintas (2001), la TAV vive una verdadera revolución, a causa de la creciente demanda por productos audiovisuales producidos en todo el mundo, juntamente con los avances tecnológicos como el DVD y las medias de reproducción de contenidos, además de las producciones cinematográficas.

De acuerdo con Carvalho (2005), los tipos de traducción audiovisual más comunes son: doblaje (que consiste en la substitución del audio original por una grabación de hablas traducidas para la lengua de destino), *voice-over* (modalidad, en la cual el audio traducido se reproduce “sobre” el audio original con un sonido más bajo), *closed caption* (subtitulaje en la lengua de partida que busca auxiliar personas con discapacidad auditiva o con dificultades de comprensión en la lengua oral) y subtitulaje (el texto escrito exhibido en la imagen del producto audiovisual).

Entre las diversas modalidades de las TAV aquí presentadas, Chiaro (2009) afirma que el doblaje y el subtitulaje son las más comunes, destacando que la primera forma parte de un proceso en el que se utiliza el canal acústico para fines traductológicos, mientras que el segundo es la traducción escrita que se superpone en la pantalla.

El subtitulaje, el enfoque de nuestra investigación, se caracteriza por ser el texto escrito exhibido en la imagen de la película a otro tipo de contenido que permite al público tener acceso a traducción y al audio original simultáneamente. Es considerada una forma muy específica de traducción, por poseer algunos factores limitadores como, por ejemplo, el hecho de sincronizar sus tres componentes básicos - la imagen, el tiempo de habla de cada personaje y el texto escrito -, que precisan estar sincronizados para que se pueda alcanzar el resultado deseado, o sea, el rápido entendimiento del espectador. (CAMARGO, 2013, p. 5)

Según Joia (2004), el subtitulaje no consiste en la traducción individual de cada palabra del texto dicho por los personajes, sino en una traducción fragmentada, considerando que el lenguaje oral es más dinámico que el escrito. Gorovitz (2006) afirma que el subtitulaje consiste en la transformación de un texto hablado en un texto escrito, en el cual deben ser llevadas en consideración las peculiaridades de cada medio, la autora destaca que:

La subtitulación es anterior al habla: la película ya había recurrido a un soporte textual cuando aún no había medios técnicos para reproducir el sonido y los diálogos de los personajes. Por lo tanto, desde los primordios del cine, se creó una familiaridad con el subtitulaje. Sin embargo, esto no deja de ser un elemento intruso a la obra, lo que impone al espectador una serie de constreñimientos que alteran la recepción del mensaje en su conjunto. (GOROVITZ, 2006, p. 64)<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> A legendagem é anterior à fala: o filme já utilizava um suporte textual quando ainda não havia meios técnicos para reproduzir o som e os diálogos dos personagens. Portanto, desde os primórdios do cinema, criou-se familiaridade com a legenda. No entanto, esta não deixa de ser um *elemento intruso* à obra, impondo ao espectador uma série de constrangimentos que alteram a recepção da mensagem como um todo. (GOROVITZ, 2006, p. 64)

Gottlieb (1994) afirma que el subtítulaje está establecido en una situación especial, en el ámbito de las diferentes técnicas de traducción. Pues, además de traducir de una lengua a otra, el texto cambia del registro oral, más libre, para el registro escrito, considerado más rígido. Según el investigador, esa técnica traductora es denominada como *traducción diagonal*, porque existe la necesidad de adaptar un código oral a un producto en código escrito.

Con relación al trabajo del traductor de textos audiovisuales, Duro (2001) destaca que la principal característica que el subtítulador debe tener en cuenta es la capacidad de extraer, abreviar y simplificar para mermar en lo mínimo posible el sentido del argumento. Esto debe ocurrir a causa de la preocupación en facilitar el entendimiento del espectador que tendrá la difícil tarea de leer, ver y oír simultáneamente el producto audiovisual presentado. El traductor debe observar y elegir lo que puede ser ocultado de los subtítulos, sin causar daños a la comprensión del texto, ya que, según afirma Joia (2004), la ausencia de algunas palabras se puede complementar con la imagen.

Dutra (2008, p.22) explica que “el subtítulaje es, por definición, mucho más dinámico y fugaz. Es un texto que va a ser leído rápidamente (y, posiblemente una única vez), y, dentro de una red de otras informaciones visuales y auditivas, cumple solo un papel de apoyo”. Según Araújo (2006), el subtítulaje debe de poseer en un bloque de texto, solamente 2 líneas de 2 segundos como máximo, es decir, cada subtítulaje de dos líneas solo podrá permanecer por 4 segundos en la pantalla, que en el caso del subtítulaje con 1 palabra, su permanencia será de 1,5 segundos.

Martínez (2007) afirma que algunos de los parámetros técnicos que deben ser seguidos por los traductores, específicamente, en el contexto de la producción de subtítulos para la televisión, están relacionados, principalmente, a la cantidad de caracteres por línea y al tiempo de exposición del subtítulaje en la pantalla, que, en el mercado brasileño actual, está entre 4 (mínimo) y 6 (máximo) segundos.

Han sido presentados de modo sintético algunos desafíos de los traductores; estos tienen el intento de facilitar la comprensión por parte del espectador, que a causa de las imposiciones del medio audiovisual y de las limitaciones de espacio y de tiempo, buscan adecuarse a esos parámetros muy específicos, en el momento que están mirando una película o a otro producto audiovisual. Como señala Gorovitz (2006), estos profesionales buscan retratar, en la escrita, el discurso oral deparándose con la tarea de encontrar, una

correspondencia entre lenguas y registros de variaciones de diversas órdenes como: geográfica, temporal, social, individual y contextual.

## **Metodología**

La película *El hijo de la novia* (2001), del director argentino Juan José Campanella, cuenta la historia de Rafael, un hombre estresado que, después de sufrir un infarto, resuelve poner su vida en orden, y, así, ayudar a su padre a realizar el sueño de casarse con su madre que está enferma y vive en un hogar para ancianos. Rafael cuenta con la ayuda de su amigo de infancia.

El objetivo de esta investigación es analizar, desde una mirada funcionalista, las opciones utilizadas por los traductores para realizar la traducción de las expresiones idiomáticas presentes en el subtítulo, con la meta de identificar si los traductores conocen y siguen las normas del estilo, a partir de las opciones elegidas en el proceso.

El *corpus* de investigación se constituye de expresiones idiomáticas utilizadas por los argentinos que aparecen traducidas al portugués de Brasil. El material utilizado para servir como base del estudio ha sido el DVD de la colección *Best y Movies* de la productora *Europa Filmes*, que dispone el subtítulo en los idiomas: portugués, inglés y español; y el audio en portugués y español, con la duración de 121 minutos. Ha sido realizada la transcripción detallada de las expresiones idiomáticas del subtítulo disponible en el DVD original, con el objetivo de realizar una comparación entre las traducciones realizadas para el portugués de Brasil y un análisis, a partir de las teorías de la traducción aportadas anteriormente.

Para el análisis de esta investigación, hicimos la identificación y la selección de 2 expresiones idiomáticas utilizadas por los argentinos en la película argentina *El hijo de la novia*. Los criterios para elección de estas expresiones son los siguientes: las formas más recurrentes en el subtítulo; las expresiones idiomáticas (EIs) que surgen en distintos contextos; y, por fin, las formas adecuadas al concepto de expresión idiomática, conforme las definiciones presentadas por Valera y Kubarth (1996) y Hübner y Silveira (2009), en el marco teórico.

Optamos por analizar estas pocas EIs que atienden a los criterios citados, pues nuestro objetivo no es hacer un estudio cuantitativo y exhaustivo del *corpus* presente en nuestra

investigación, sino realizar un análisis cualitativo con los debidos desdoblamientos de cuño teórico en lo que dice respecto a la práctica traductora.

### Análisis de los datos

El *corpus* seleccionado para el análisis está organizado en tablas con las categorías propuestas, en las cuales están disponibles los trechos del texto en la lengua de partida, seguida por la traducción del texto en la lengua meta y el tiempo que fue reproducido en el subtítulo.

Además, fueron descritos los significados de cada expresión idiomática presentada, con la explicación de la técnica de traducción utilizada por el traductor, consideraciones teóricas y algunas posibles opciones, como veremos:

#### Expresión idiomática 1: QUÉ SÉ YO/YO QUE SÉ

Tabla 03 – Expresión idiomática: “*Qué sé yo*”

Tiempo	Texto en español	Texto traducido al portugués
1- 00:34:32	• No sé adónde, lejos, <u>qué sé yo</u> .	• Ir <u>sei lá</u> para onde, longe...
2- 00:35:31	• No, no sé. <u>Yo que sé</u> .	• <u>Sei lá</u> . Não sei.
3- 00:42:50	• El cliente pensaba que había entrado, <u>qué sé yo</u> al paraíso, por lo menos.	• As pessoas achavam que estavam no paraíso, no mínimo. (No hay una traducción)
4- 00:48:40	• ¿ <u>Qué sé yo?</u>	• <u>E eu sei?</u>
5- 00:52:11	• Será un tipo de suerte, <u>qué sé yo</u> .	• Talvez eu tenha sorte. (No hay una traducción)
6- 00:53:12	• No las normales, <u>qué sé yo</u> .	• Não coisa normal, <u>sei lá</u> .
7- 00:53:40	• Como si fuera el responsable <u>qué sé yo</u> de qué.	• Como se eu fosse responsável <u>sei lá</u> pelo quê.

---

8- 00:54:50 • *Qué sé yo*, para que se quede • *Sei lá*, para ela ficar contente.  
contenta.

---

Fuente: elaborada por los autores.

Para un mejor análisis, hemos hecho la enumeración de los distintos contextos de uso de la expresión idiomática en la tabla 3, de modo a facilitar la comprensión de los subtítulos presentados y relacionarlos a los contextos semejantes. Según la RAE<sup>8</sup>, la expresión en destaque, tiene el sentido de expresar en el habla “mucho más”, “muchas más cosas” o “para no proseguir una enumeración”. En el diccionario y buscador de traducciones online *Linguee*<sup>9</sup>, encontramos las siguientes traducciones para esta expresión: “*sei lá que*”, “*sei lá que mais*”, “*não sei como*”.

En los contextos 1, 2, 4, 6, 7 y 8, fue elegida por el traductor la técnica de adaptación ya comentada, anteriormente, en este análisis. Esa técnica está direccionada a la búsqueda de una expresión en la lengua meta que corresponda a la función empleada en el texto base. Para que se pueda comprender mejor, hemos puesto los contextos de uso de cada subtítulo:

**Contextos 1 y 2:** Forman parte de la misma escena, pero con la utilización de la expresión por dos personajes. La escena se pasa en el hospital donde Rafael está internado, y al conversar con Naty, él habla de sus planes y emplea la expresión. De pronto, pregunta a Naty acerca de los planes que ella tiene para el futuro y ella, sin saber lo que decir, y por tener dudas, utiliza la expresión sin dar una respuesta segura a su novio.

**Contexto 4:** Roberto y su amigo Juan Carlos recuerdan algunos acontecimientos antiguos de sus vidas durante la escena, y, en este momento, Roberto pregunta a Naty, su novia, si ella se acuerda de la boda de una pareja de amigos que ella desconoce y ella le contesta utilizando la expresión en destaque.

**Contextos 6, 7 y 8:** Estos tres forman parte de la misma escena, en la que muestra Roberto y Juan Carlos, que, después de cenar, deciden salir para caminar y charlar un poco sobre sus vidas. Pero, el asunto que tiene destaque, en esta escena, es la pelea que Roberto tuvo, en el pasado, con su madre a cerca de su opción en abandonar la abogacía y seguir trabajando en el restaurante de la familia. Roberto es aquí el personaje que utiliza por 3 veces la expresión, durante el diálogo.

---

<sup>8</sup> <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=BKBAIquJMDXX2SGhCSwU>

<sup>9</sup> <http://www.linguee.com.br/espanhol-portugues/traducao/qu%C3%A9+s%C3%A9+yo.html>

Diferente de la técnica empleada en los contextos anteriores, en los 3 y 5, es utilizada la omisión que está directamente relacionada a la necesidad del medio audiovisual utilizado. En este caso, una película, que, por veces, los traductores tienen dificultad en reducir el texto de modo a seguir las reglas impuestas para cada medio. Los contextos de uso son los siguientes:

**Contexto 3:** En esta escena, están presentes los personajes Naty, Rafael y su padre, el señor Nino. Rafael, después de salir del hospital y pensar a cerca de su vida, decide vender el restaurante de la familia. En este momento, decide decir a su padre la decisión que ha tomado. Nino, triste con la descubierta, empieza a recordar los buenos momentos que ha vivido con su mujer, la señora Norma, cuando ellos aún trabajaban en aquel espacio.

**Contexto 5:** Aquí, sigue la escena de los contextos 6,7 y 8, pero con una distinción, es Juan Carlos quien utiliza la expresión al hablar de la modificación que hizo en su vida, después de la muerte de su mujer y de su hija en un accidente.

En los primeros contextos mencionados, la adaptación es la técnica de traducción empleada. Aportamos, también, otros conceptos que están insertados de la teoría funcionalista: la lealtad y la fidelidad. Según Nord (2012), el enfoque es mantener la fidelidad con el texto base y la intención del autor, y, al mismo tiempo, ser leal al receptor, emplear estrategias para que el texto resulte funcional. Laiño (2014) trae la siguiente afirmación a cerca de esta cuestión:

La teórica alemana combina la funcionalidad con el concepto de lealtad (*loyalty*), respetando al mismo tiempo la función del texto meta que está inserto en una cultura distinta del texto fuente, teniendo en cuenta el público lector y la situación en la cual este se encuentra y el respeto a la intención del autor del texto base. Es aquí que se encuentra la vertiente teórica de Christiane Nord. (LAIÑO, 2014, p.36)<sup>10</sup>

Además, Katarina Reiss (1977, *apud*, ZIPSER; POLCHLOPEK, 2008, p. 54) afirma que es importante que el traductor busque conocer las intenciones del autor del texto base, por considerar la transmisión de las funciones del texto original el factor decisivo para evaluar la adecuación del texto traducido.

---

<sup>10</sup> A teórica alemã, portanto, combina a funcionalidade com o conceito de lealdade (*loyalty*), respeitando ao mesmo tempo a função do texto meta que será inserido em uma cultura diferente do texto fonte, levando em conta o público leitor e a situação na qual este se encontra e o respeito à intenção do autor do texto de partida. É aqui que se encontra a vertente teórica de Christiane Nord (LAIÑO, 2014, p.36)

A partir de lo expuesto, se puede percibir que, en este primer grupo analizado, el traductor utiliza como base estos aportes. Pues, considerando la relación de fidelidad al sentido del texto base en la traducción y al contexto cultural del receptor, busca, en la cultura meta, expresiones distintas para realizar una adaptación favorable. También, se fija en las funciones comunicativas: la función de los contexto **1** y **8** corresponde al hecho de ser *mucho más cosas*; ya en el contexto **2, 6** y **7**, se puede percibir que la función comunicativa tiene un tono de *incertidumbre* o *de no tener ninguna idea*; por fin, en el contexto **4**, la función aquí es de total *desconocimiento de la información*.

De modo general la traducción funcionalista de las expresiones analizadas, de acuerdo con sus distintos contextos, siguen algunos aportes que, según Nord (2012), son muy importantes para la traducción de textos. En los casos mencionados, podemos destacar: la comprensión del texto base y la interpretación de los componentes de su mensaje; la relación lingüístico-textual de las dos lenguas; y la transposición de las funciones de una lengua a otra. Se puede verificar que las funciones fueron adaptadas en los dos textos de forma favorable, permaneciendo en las dos lenguas, la misma función comunicativa.

En los dos últimos contextos, percibimos en la traducción para el portugués, la omisión de la expresión, es decir, la ausencia de la traducción en el texto meta. Esto, generalmente, ocurre por ser una de las técnicas utilizadas por los traductores en los recursos audiovisuales. Duro (2001, p. 278) explica que, por haber algunas reglas con relación al tiempo de permanencia del subtítulo en la pantalla, no se puede evaluar este texto con los mismos criterios destinados a los vehiculados. De este modo, en determinados momentos, se hace inevitable la reducción, que acaba por ocasionar la supresión de algunos elementos que son elegidos como menos importantes para el proceso de comprensión del receptor, para no causar problemas de vaciamiento en las escenas como afirma Martínez (2007):

[...] ese parámetro lleva a problemas serios de “vaciamiento” de subtítulos para otra escena en algunos casos, como, por ejemplo, el de un largo metraje con edición nerviosa, una vez que ciertas expresiones e interjecciones puedan ser proferidas en menos de medio segundo. En Brasil, el parámetro más utilizado para la duración mínima de un subtítulo es de 1 segundo. Si hay corte de la escena durante ese 1 segundo, debe insertarse en el subtítulo algunos cuadros antes del habla original, evitando así que ella vacie para la escena siguiente. (MARTINEZ, 2007, p. 40)<sup>11</sup>

<sup>11</sup> [...] Esse parâmetro leva a problemas sérios de “vazamento” de legendas para outra cena em alguns casos, como por exemplo, o de um longa-metragem com edição nervosa, uma vez que certas expressões e interjeições podem ser proferidas em menos de meio segundo. No Brasil, o parâmetro mais utilizado para a duração mínima de uma legenda é de 1 segundo. Se houver corte de cena durante esse 1 segundo, deve-se inserir a legenda alguns quadros antes da fala original evitando assim que ela vaze para a cena seguinte. (MARTINEZ, 2007, p. 40)<sup>11</sup>



Por otra parte, de acuerdo con Araújo (2006), el tiempo disponible para cada tipo de subtítulo en los medios audiovisuales, está regido por tres factores: la cantidad de texto, la velocidad de la lectura de los telespectadores y los intervalos entre los subtítulos. Con relación a este último, la autora resalta que la inserción y retirada de los subtítulos deben ocurrir tanto del texto escrito como, también, del corte de las escenas y cambios de la cámara.

En estos dos contextos 3 y 5, que sufrieron la omisión, la expresión tenía como función comunicativa, en el texto meta, la *incertidumbre* o *desconocimiento de la información*, por parte de los personajes. De este modo, con la omisión de la traducción de la expresión, el espectador deja de tener acceso a una información, lo que, en términos funcionales, se considera una estrategia que causa daños a la comprensión del receptor. Pues, diferentemente de los teóricos de la TAV; para los funcionalistas, todas las informaciones del texto son de total importancia para una traducción ideal, con el fin de cumplir la función comunicativa en las dos lenguas.

Por fin, además de las soluciones elegidas por el traductor, y que las consideramos adecuadas en los casos de la adaptación y también de omisión, podemos destacar, en este análisis, otras opciones de expresiones idiomáticas que pueden ser utilizadas en estas traducciones para que cumpla la función en el texto meta, como por ejemplo, “*não faço a menor ideia*” y “*eu sei lá*” que según el *Dicionário informal*<sup>12</sup>, son expresiones que significan lo mismo que “*não sei*”, simplemente a depender de la entonación utilizada, sea en el habla o en la escrita. Estas pueden ser utilizadas para representar la función comunicativa de *total desconocimiento* o *no tener ninguna idea*, respectivamente.

### Expresión idiomática 2: QUÉ PESADO ERES

Tabla 04 – Expresión idiomática: “*Qué pesado eres*”

Tiempo	Texto en español	Texto traducido al portugués
01:57:44	<ul style="list-style-type: none"> <li>Porque yo voy estar siempre a tu lado. Siempre.</li> </ul> <p><u>Qué pesado.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estarei sempre ao seu lado. Sempre.</li> </ul> <p><u>Que chato.</u></p>

Fuente: elaborada por los autores.

<sup>12</sup> <http://www.dicionarioinformal.com.br/sei%20l%C3%A1/>

Con respecto al contexto de uso de la expresión idiomática, la escena trae el personaje Nino que, después de casarse con la señora Norma, habla con ella acerca del viaje de luna de miel. La señora Norma, sin comprender lo que su marido está diciendo, se mantiene callada, al escuchar las declaraciones de su amado, y, al final, utiliza esta expresión. De acuerdo con el diccionario Señas (2013, p. 981), la expresión, en este contexto, tiene la siguiente definición: que es molesto; y trae el ejemplo, “*Deja de decir siempre lo mismo. ¡Qué pesado eres!*”, es decir en portugués, *Que chato!*.

Se observa que la expresión fue utilizada con el objetivo de expresar la función comunicativa, con un sentido de broma, por parte de la señora Norma, con relación a su marido. Pues, comprende la declaración como una exageración.

En lo que se refiere a la traducción realizada de la expresión idiomática, identificamos que el traductor optó por la adaptación y utilizó la correspondiente en la lengua portuguesa. Según Xatara y Oliveira (2002, p. 188), después de identificar una EI, no debemos contentarnos con una paráfrasis de la expresión en el texto traducido. No obstante, tenemos que buscar una expresión que sea correspondiente, en términos comunicativos, en la lengua meta.

En este proceso de traducción de elementos culturales de una lengua a otra, Vermeer (1986) propone que el hecho de traducir es una acción comunicativa entre interlocutores que traspasa las cuestiones lingüísticas limitadas al texto de origen, destacando la importancia de los interlocutores de espacios multiculturales. De ahí, la necesidad de haber un *mediador cultural* del texto y cultura base para el texto y cultura meta. En este caso, el traductor tiene como principal objetivo traducir el texto base, con el fin de mantener la función comunicativa del emisor. A partir de esta proposición, Nord (2012) aporta que el traductor ideal tiene que ser bicultural, con total dominio y conocimiento de las lenguas base y meta. La familiaridad con la cultura base le permite experimentar las posibles reacciones de los receptores del texto base, mientras que el conocimiento de la cultura meta le facilita prever algunas posibles reacciones del público de la lengua meta, con el objetivo de asegurar la funcionalidad de la traducción.

La traducción empleada al subtítulo sigue uno de los pasos de la subtitulación que Duro (2001, p.292) considera importante: la *localización*. Según el autor, “es la acción de marcar todos los puntos de entrada y salida de los subtítulos de una película para, posteriormente, encajar la traducción a ellos”. (DURO, 2001, p.292). Podemos observar, que

en este caso, el subtitulador cumple, de forma adecuada, el tiempo de la imagen, hasta el fin del habla del personaje. Conforme Gorovitz (2006), es de gran importancia que haya una concordancia de entrada y salida de los subtítulos, pues estos deben surgir en la pantalla en el momento exacto del habla del actor, con la meta de cumplir la dinámica de la escena.

En este contexto, el traductor opta por emplear la estrategia de la adaptación para conseguir una expresión correspondiente en la lengua meta. De esta manera, consigue cumplir con lo que Nord (2012) considera ser lo ideal, es decir, mantener la función de la expresión en las dos lenguas. Así que, el traductor aquí emplea, de forma adecuada, la expresión que mejor cumple la función comunicativa en la lengua meta, valorando los registros socioculturales del público receptor, lo que, en términos funcionales, se puede considerar una traducción exitosa.

### **Consideraciones finales**

La traducción para los subtítulos posee técnicas específicas que son empleadas de acuerdo con el medio utilizado para la reproducción, y llevan en consideración elementos fundamentales, tales como: la imagen, el tiempo de habla de cada personaje y el tiempo escrito. Teniendo en cuenta las dificultades que enfrentan los traductores de subtítulos, buscamos, en esta investigación, observar las estrategias empleadas por estos profesionales a la hora de traducir elementos culturales, en este caso, las expresiones idiomáticas presentes en la película argentina, seleccionada para esta investigación, con el fin de verificar la funcionalidad de cada una de estas expresiones en la traducción del texto base para el texto meta.

En general, se puede decir que aunque haya problemas, consideramos que el traductor tiene conocimiento de algunas técnicas de la TAV, como podemos comprobar, al verificar los subtítulos analizados. Pues, todos tienen el número de caracteres adecuado y respetan la sincronización de la entrada y de la salida de los subtítulos en la pantalla. También, en las expresiones y en los casos en los que no hubo omisión, el traductor consiguió realizar un buen trabajo, pues contempló las técnicas y las funciones comunicativas oriundas del texto base.

Así, consideramos que además de conocer las necesidades y las técnicas utilizadas en la traducción de los subtítulos para cada medio, es fundamental que el traductor analice de manera, aún, más profundizada, los contextos y, principalmente, la cultura del público al cual

será destinado el texto final. Considerando la comprensión del receptor, y el contexto sociocultural del texto base y del texto meta.

Por fin, esta investigación nos parece muy oportuna y relevante para el área de la Traducción Audiovisual, por relacionarla con el Funcionalismo en la Traducción, y, también por abordar, además de las técnicas ya utilizadas por los traductores en los medios audiovisuales, estrategias que son fundamentales para la comprensión del público que va a tener acceso a los diversos productos vehiculados. Nuestro objetivo aquí es proponer una reflexión en el intento de contribuir con el trabajo de los traductores e incentivar nuevos trabajos académicos sobre la traducción para la subtitulación, a partir de un abordaje direccionado a los elementos culturalmente marcados en las lenguas base y meta.

## Referencias

ALOUSQUE, I. N. La traducción de las expresiones idiomáticas marcadas culturalmente. In: **Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas**, Valencia, v. V, p. 133-140, 2010. Disponible en: < <http://pt.scribd.com/doc/89299228/La-Traduccion-de-Las-Expresiones-Idiomaticas-Marcadas-Culturalmente#>> Fecha de acceso: 25 mar. 2015.

ÁLVAREZ, M. L. O. (Org). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e parameologia**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012. p. 477-498.

ARAÚJO, V. L. S. O processo de legendagem no Brasil. **Revista do GELNE (UFC)**, Fortaleza, v. 1/ 2, n. 1, p. 156-159, 2006.

BARRIENTOS, B. R. R. **Os quadrinhos de maitena no ensino de espanhol língua estrangeira**: à Luz da Tradução Funcionalista. 2014. 252 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CAMARGO, R. Tradução audiovisual e vídeo game: análise das legendas em português do jogo Batman: Arkhan City. **TradTerm**, São Paulo, v. 21, p.185-212, jul. 2013. Disponible en: <[http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/59363/pdf\\_8](http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/59363/pdf_8)>. Fecha de acceso en: 24 ago.2014.

CARVALHO, C. A. **A tradução para legendas**: dos polissistemas à singularidade do tradutor. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras da Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CERVANTES.ES. **Centro Virtual Cervantes**. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/>> Fecha de acceso: 24 de abr. 2015. 9h

- CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.
- CHIARO, Delia. Issues in audiovisual translation. In: MUNDAY, J. (Ed.) **The Routledge companion to translation studies**. New York: Routledge, 2009, p. 141-165.
- CLAUDIA, B.; EDUARDO, B. **Senãs: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños**. 4. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- DÍAZ CINTAS, J. **La traducción audiovisual: El subtitulado**. Salamanca: Ediciones Almar, 2001.
- DURO, Miguel (coord). **La traducción para el doblaje y la subtitulación**. Madrid: Cátedra, 2001.
- DUTRA, P. Q. **Temporadas de risos: o humor nas legendas de Sex and the City no Brasil**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- EL HIJO DE LA NOVIA. Dirección: Juan José Campanella. Producción: Adrian Suar. Argentina: Europa filmes, 2001. 1 DVD (125 min)
- FERRARO, R. G. M. **Análisis contrastivo español/portugués de unidades fraseológicas**. 2000. 181 f. Tese. Universidade de Cádiz. Cádiz, 2000.
- GOROVITZ, Sabine. **Os labirintos da tradução**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.
- GOTTLIEB, H. Subtitling: People translating People'. In: **Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions. Papers from the Second Language International Conference. Elsinore, Denmark 4-6 June 1993**. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1994. pp. 261-274.
- HÜBNER, P; SILVEIRA, P.L.S. **Expresiones Idiomáticas en las clases de español** [en línea]. Río Grande del Sur: Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur, 2009. Disponible en: <[http://www.pucrs.br/edipucrs/online/IXsemanadeletras/lin/Larissa\\_Pontes\\_Hubner.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/online/IXsemanadeletras/lin/Larissa_Pontes_Hubner.pdf)>  
Fecha de acceso: 08 mayo 2015.
- INFORMAL. **Dicionário**. Disponible en: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/sei%20%C3%A1/>> Fecha de acceso: 10 de ago. 2015. 16h.
- JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation, 1959. In: VENUTI, L. (Ed.) **The Translation Studies Reader**. London and New York: Routledge, 2004, p. 138-143.
- JOIA, Lucia Kerr. A tradução audiovisual e a voz do tradutor. **Tradução em Revista**, 1. Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.
- LAIÑO, M.J. **A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicista** de 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

LEMOS, A. M. Interpretação de unidades fraseológicas do português para a língua brasileira de sinais – libras – em discurso de políticos. In: ALVAREZ, M. L. O. (Org). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e parameologia**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012. p. 75-89.

LINGUEE. **Dicionário espanhol-português e buscador de traduções**. Disponible en: <<http://www.linguee.com.br/>> Fecha de acceso: 22 de abril. 2015. 19h.

MARTINEZ, S. L. **Tradução para legendas: uma proposta para a formação de profissionais**. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós- Graduação em Letras do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MILLÁS, M. L. N. **La traducción para la subtitulación: análisis de las unidades fraseológicas de la película el secreto de sus ojos**. 2011. 106p. Monografía (Bacharel em Letras - Língua Espanhola e Literatura) - Curso de Letras – Língua estrangeira da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

NEWMARK, Peter. **Approaches to translation**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

NOGUEIRA, L. C. R.; ÁLVAREZ, M. L. O. O cinema como proposta metodológica para o ensino das expressões idiomáticas (EIS) em línguas próximas: português/espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O. (Org). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e parameologia**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

NORD, Christiane. **Texto base-texto meta: Un modelo funcional de análisis pretraslativo**. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, 2012.

\_\_\_\_\_. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. **Mutatis Mutandis**, Medellín, v. 2, n. 2, p. 209-243, 2009. Disponible en: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/2397/2080>>. Fecha de acceso em: 20 jan. 2015.

REAL ACADEMIA ESPANHOLA. **Dicionário da Língua Espanhola**. Disponible en: [www.rae.es](http://www.rae.es). Fecha de acceso en 20 de abril. 2015.

TOURY, G. **Los Estudios Descriptivos de Traducción y más allá. Metodología de la investigación en Estudios de Traducción**. Madrid: Cátedra, 2004.

WILLIAMS, J.; CHESTERMAN, A. **The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies**. Manchester, UK: St. Jerome, 2002.

VARELA, F.; KUBARTH, H. **Diccionario fraseológico del español moderno**. Madrid: Gredos, 1996.

VERMEER, H. J. **Esboço de uma teoria da tradução**. Lisboa: ASA, 1986.

XATARA, C. M.A **tradução para o português de expressões idiomáticas em francês**. Araraquara, 253 p. Tese de Doutorado. Letras: Linguística e Língua Portuguesa - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista, 1998.

XATARA, C. M.; OLIVEIRA, W. L. **PIP – dicionário de provérbios, idiomatismos e palavras:** francês-português/português-francês. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002.

ZIPSER, M. E.; POLCHLOPEK, S. A. **Introdução aos Estudos da Tradução.** Curso de Licenciatura de Letras Espanhol na Modalidade a Distância. Florianópolis: UFSC, 2008.

ZULUAGA, A. Introducción al estudio de las expresiones fijas. Frankfurt a. M, - Bern-Cirencester/ U.K., **Studia Romanica et Linguistica**, Verlag Peter D. Lang, 1980, 278 pág.

Artigo recebido em: 29/08/2015

Artigo aceito em: 24/11/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015

## REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

### POLÍTICA EDITORIAL

- A Revista (*Con*)*Textos Linguísticos* publica artigos inéditos sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores brasileiros e estrangeiros.
- Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão se baseará para decisão final sobre a publicação.
- A Comissão Editorial cientificará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
- Os artigos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
- Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
- Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
- Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista (*Con*)*Textos Linguísticos*, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

### NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. O artigo deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser *Times New Roman*, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.
2. Os artigos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
3. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:
  - *Título*: centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página.
  - *Nome do(s) autor(es)*: por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).
  - *Filiação institucional*: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).



- *Resumo*: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- *Palavras-chave* e *keywords*: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, logo abaixo do resumo.
- *Texto do artigo*: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e *keywords*, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (**Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências**) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- *Referências*: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.
  - ✓ Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.
  - ✓ Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.
  - ✓ No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do *site*: [http://scripts.sil.org/DoulosSIL\\_download](http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download)

- *Anexos*, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra **Anexo**, em negrito, sem adentramento e sem numeração.
- Os artigos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O artigo (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado online em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es). No texto do segundo arquivo com identificação, anexado em "Documentos suplementares", deverá constar ainda, em uma folha que anteceda o artigo, os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo.

Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

#### REVISTA (CON)TEXTOS LINGÜÍSTICOS

##### COMISSÃO EDITORIAL

A/C Alexandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Carmelita Minélio Silva Amorim (Editora de Seção, Estudos Analítico-Descritivos), Edenize Ponzo Peres (Editora de Texto), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção, Linguística Aplicada), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Texto), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção, Texto e Discurso).

CCHN/ PPGEL – Pós-Graduação em Linguística  
Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 0 (XX) 27 4009-2801

email: [contextoslinguisticos@hotmail.com](mailto:contextoslinguisticos@hotmail.com)