



Revista do Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Vitória, v.10, n.16 (2016)

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) 4009-2524
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. 10, n. 16 (2016)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGEL-UFES, 2007-
Semestral.

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: Aleksandro Rodrigues Meireles

Subchefe: Santinho Ferreira de Souza

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Micheline Mattedi Tomazi

Coordenador Adjunto: Lúcia Helena Peyroton da Rocha

Conselho Editorial

Aleksandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), Ana Cristina Carmelino (UNIFESP), Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Ana Zandwais (UFRGS), Antônio Simões (Kansas University, EUA), Antônio Suarez Abreu (UNESP), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Donesca Cristina Puntel Xhafaj (UFSC), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Eric Guy Claude Laporte (Université Paris-Est Marne-la-Vallée, França), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Alfenas), Hylea de Camargo Vale (IBC), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa, Portugal), Ivo Costa Rosário (UFF), Janaína Soares Alves (UNB), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), José Magalhães (UFU), Júlio Araújo (UFC), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Jussara Abraçado (UFF), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Luciana Lucente (UFAL), Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Luiz Francisco Dias (UFMG), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro, Portugal), Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva (UFRJ), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marina Terkourafi (University of Illinois at Urbana-Champaign, EUA), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Miguel Oliveira Jr. (UFAL), Pablo Arantes (UFSCar), Rebeka Campos-Astorkiza (Ohio State University, EUA), Renata Archanjo (UFRN), Ronice Müller de Quadros (UFSC), Sônia Benites (UEM), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG).

Comissão Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção).

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------------------|
| <u>UMA FOTOGRAFIA SOCIOLINGUISTICA DA REDUÇÃO DO GERUNDIO COM BASE NOS DADOS DO ATLAS LINGUISTICO DO BRASIL</u> | <u>PDF</u> 08-23 |
| Aluiza Alves de Araújo, Maria do Socorro Silva de Aragão | |
| <u>O AMBIENTE VIRTUAL COMO ALIADO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS</u> | <u>PDF</u> 24-37 |
| Ana Luisa Borba Gediel, Charley Pereira Soares, Cristiane Lopes Rocha de Oliveira | |
| <u>MEME DIGITAL: ARTEFATO DA (CIBER)CULTURA</u> | <u>PDF</u> 38-51 |
| Geralda de Oliveira Santos Lima, Lorena Gomes Freitas de Castro | |
| <u>SONS OCLUSIVOS NO POLONES FALADO EM MALLETT, PR</u> | <u>PDF</u> 52-66 |
| Luciane Trennephol da Costa | |
| <u>FACETAS IDEOLOGICAS DAS ESCOLHAS LEXICAIS: A NÃO NEUTRALIDADE DA LINGUA EM USO</u> | <u>PDF</u> 67-85 |
| Luciano Amaral Oliveira | |
| <u>O TU E VOCE NO PARADIGMA PRONOMINAL DO PORTUGUES BRASILEIRO EM CARTAS PESSOAIS</u> | <u>PDF</u> 86-102 |
| Rosemari Lorenz Martins, Claudini Fabrícia Maurer, Priscila Frota Severo | |
| <u>LIBRAS, LEXICOGRAFIA E MODA: REFLEXÕES E PROPOSTA DE VOCABULARIO ILUSTRADO TRILINGUE</u> | <u>PDF</u> 103-117 |
| Vivian Orsi, Denise Cabral da Silva | |

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 sete artigos de autoria de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras: Aluiza Alves de Araújo (UECE), Maria do Socorro Silva de Aragão (UFC, UFPB), Ana Luisa Borba Gediel (UFV), Charley Pereira Soares (UFV), Cristiane Lopes Rocha de Oliveira (UFJF), Geralda de Oliveira Santos Lima (UFS), Lorena Gomes Freitas de Castro (UFS), Luciane Trennephol da Costa (UNICENTRO), Luciano Amaral Oliveira (UFBA), Rosemari Lorenz Martins (FEEVALE), Claudini Fabrícia Maurer (FEEVALE), Priscila Frota Severo (FEEVALE), Vivian Orsi (UNESP), Denise Cabral da Silva (UNESP).

O artigo “Uma fotografia sociolinguística da redução do gerúndio com base nos dados do Atlas Linguístico do Brasil” de Aluiza Alves de Araújo e Maria do Socorro Silva de Aragão trata do apagamento de /d/ no morfema de gerúndio ‘ndo’, como em dormindo ~ dormino, sob o prisma da Sociolinguística Variacionista, partindo de dados do Atlas Linguístico do Brasil.

O artigo “O ambiente virtual como aliado no processo de ensino e aprendizagem da Libras” de Ana Luisa Borba Gediel, Charley Pereira Soares e Cristiane Lopes Rocha de Oliveira objetiva apresentar a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA como meio de acessibilidade ao ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS no contexto do ensino superior.

O artigo “Meme digital: artefato da (ciber)cultura” de Geralda de Oliveira Santos Lima e Lorena Gomes Freitas de Castro analisa o processo de construção de sentidos em três Memes digitais numa perspectiva transdisciplinar, visto que são gêneros recorrentes em meio virtual, na maioria das vezes, multimodais e encapsuladores de informações, na medida em que indicam críticas, posicionamentos ideológicos ou ainda criam efeitos de humor.

O artigo “Sons oclusivos no polonês falado em Mallet, PR” de Luciane Trennephol da Costa apresenta os resultados de uma investigação com o objetivo de examinar o ponto de articulação das oclusivas [t d] produzidas no polonês falado em Mallet, Paraná.

O artigo “Facetas ideológicas das escolhas lexicais: a não neutralidade da língua em uso” de Luciano Amaral Oliveira aborda as facetas ideológicas das escolhas lexicais e objetiva contribuir para a discussão acerca da relação estreita entre língua e ideologia e defender a inclusão nas aulas de português de discussões acerca dessas facetas ideológicas.

O artigo “O tu e você no paradigma pronominal do português brasileiro em cartas pessoais” de Rosemari Lorenz Martins, Claudini Fabrícia Maurer e Priscila Frota Severo investiga a alternância entre tu e você na posição de sujeito em cartas redigidas por alunos matriculados no curso “Como pontuar um texto?” do Projeto Social Lavili, da Universidade Feevale, no Rio Grande do Sul.

O artigo “Libras, lexicografia e moda: reflexões e proposta de vocabulário ilustrado trilingue” de Vivian Orsi e Denise Cabral da Silva propõe um estudo da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) ao criar um vocabulário ilustrado trilingue português (brasileiro)-LIBRAS-italiano, para ser um facilitador da aprendizagem e do processo comunicacional entre surdos italianos e brasileiros, além de interessados em moda e a pesquisadores.

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

UMA FOTOGRAFIA SOCIOLINGUÍSTICA DA REDUÇÃO DO GERÚNDIO COM BASE NOS DADOS DO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL

Aluiza Alves de Araújo*

Maria do Socorro Silva de Aragão**

Resumo: Esta pesquisa trata do apagamento de /d/ no morfema de gerúndio 'ndo', como em dormindo ~ dormino, sob o prisma da Sociolinguística Variacionista, partindo de dados do Atlas Linguístico do Brasil. Para tanto, selecionamos 104 informantes, estratificados de acordo com o sexo/gênero (masculino e feminino), a faixa etária (18 a 30 anos e 45 a 60 anos), a escolaridade (até a 8ª série do fundamental e ensino superior completo) e a localidade (Aracaju, Fortaleza, João Pessoa, Maceió, Natal, Recife, Salvador, São Luís e Teresina São Paulo, Rio de Janeiro, Vitória e Belo Horizonte). Com o propósito de analisar o papel de fatores sociais na redução do gerúndio nas capitais do Nordeste e do Sudeste do Brasil, examinamos as variáveis: sexo/gênero, faixa etária, escolaridade e localidade. Os resultados demonstraram que, nas capitais do Nordeste, ocorre mais o apagamento do que no Sudeste, embora os valores obtidos, para ambas as Regiões, não destoem muito. Tanto no Nordeste quanto no Sudeste, o sexo/gênero masculino e os menos escolarizados privilegiam a redução.

Palavras-chave: Apagamento, gerúndio, Sociolinguística Variacionista, Atlas Linguístico do Brasil.

Abstract: This research deals with the deletion of / d / in morpheme gerund 'ing', as in dormindo ~ dormino, from the perspective of sociolinguistics variationist, from data of the Linguistic Atlas of Brazil. We selected 104 respondents, stratified according to sex / gender (male and female), age group (18-30 years and 45-60 years), education (up to the 8th grade of elementary and complete higher education) and location (Aracaju, Fortaleza, João Pessoa, Maceio, Natal, Recife, Salvador, Sao Luis and Teresina São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte and Vitória). In order to analyze the role of social factors in reducing the gerund in the capitals of the Northeast and Southeast regions of Brazil, we examine the variables: sex/gender, age, education and location. The results showed that in the capitals of the Northeast, there is more deletion than in the Southeast, although the values obtained for both regions, not detract much. Both the Northeast and Southeast, men and less educated privilege reduction.

Keywords: Deletion, gerund, Variationist Sociolinguistics, Linguistic Atlas of Brazil.

Palavras iniciais

* Professora Doutora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Pós-Doutoranda pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil, aluizazinha@hotmail.com.

** Professora Doutora em Linguística – USP – Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFC; Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL-UFPB, socorro.aragao@terra.com.br

A eliminação de /d/ no morfema de gerúndio não se restringe apenas ao português brasileiro, já que o fenômeno também é encontrado no português europeu (SILVA NETO, 1952) e no italiano (MELO, 1971; SILVA NETO, 1952). Na variedade de fala brasileira, o processo é registrado desde as primeiras investigações dialetológicas (AMARAL, 1920; MARROQUIM, 1934; ARAGÃO, 1984).

Por apagamento, entendemos um processo que “ocorre quando há a supressão de um segmento da forma básica de um morfema.” (CAGLIARI, 2002, p. 101). Assim, quando o informante realiza um verbo como remar no gerúndio (remando) e a dental /d/ é eliminada (remano), dizemos que houve apagamento¹.

Nesta investigação, na perspectiva da Sociolinguística Variacionista (WEINREINCH; LABOV; HERZOG, 2006; LABOV (2008, 1994, 2006), estudamos o apagamento de /d/ no morfema “ndo”, a partir dos dados do Atlas Linguístico do Brasil (doravante ALiB), com o objetivo de descrever e analisar os fatores sociais (sexo/gênero², faixa etária, escolaridade e localidade) favorecedores da regra examinada. Ainda não analisamos fatores linguísticos, porque sofreriam interferência do léxico, considerando que esta pesquisa foi realizada exclusivamente com dados do Questionário Fonético-Fonológico (doravante QFF). No entanto, temos o interesse de ampliarmos nossa amostra com dados de outros questionários em um próximo estudo.

Do ALiB, utilizamos, ao todo, dados de 104 informantes das nove capitais brasileiras do Nordeste (Aracaju, Fortaleza, João Pessoa, Maceió, Natal, Recife, Salvador, São Luís e Teresina) e das quatro do Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Vitória e Belo Horizonte). Para analisar a realização do gerúndio, contamos com todos os itens lexicais disponíveis no QFF do ALiB.

Se, em muitas partes do mundo, professor e aluno vivenciam situações de heterogeneidade linguística na sala de aula, no Brasil, isso ocorre, frequentemente, por ser não só um país de grande extensão territorial, mas também de muitas contradições sociais. Em razão disso, é imprescindível conhecer nossas variedades linguísticas, para que professor e aluno tenham uma compreensão mais científica e menos preconceituosa de fenômenos como a redução do gerúndio, possibilitando um ensino de língua portuguesa mais condizente com a realidade linguística do aluno. Desse modo, é importante estudarmos, ao menos, os

¹ Consideramos que os termos eliminação, cancelamento, redução e queda são sinônimos de apagamento.

² Acreditamos que a terminologia gênero, por estar vinculada ao papel social que homens e mulheres desempenham em sociedade (ECKERT; McCONNELL-GINET, 2003), seria a mais adequada. No entanto, quando foram realizadas as entrevistas do ALiB, deu-se prioridade à separação em sexo biológico dos informantes. Por isso, neste estudo, adotamos a terminologia gênero/sexo.

fenômenos variáveis mais frequentes na língua e que atingem a modalidade escrita dos alunos, como o que analisamos aqui.

Sabemos que o tema aqui abordado já foi tratado à luz de várias perspectivas teóricas e, mais atualmente, também vem sendo discutido sob o viés variacionista (NASCIMENTO; ARAÚJO; CARVALHO (2013), para Fortaleza-CE; FERREIRA; TENANI; GONÇALVES (2012), para São José do Rio Preto-SP; COSTA (2009), para Catu-BA; MARTINS (1999), para João Pessoa-PB; MOLLICA; MATTOS; GODINHO (1989), para o Rio de Janeiro-RJ. Portanto, vimos que, dos nove Estados nordestinos, apenas três, Ceará, Bahia e Paraíba, haviam sido contemplados com alguma investigação desta natureza. No Sudeste, dos quatro Estados, só localizamos pesquisas para São Paulo e Rio de Janeiro. Além disso, verificamos que somente os trabalhos de Ferreira, Tenani e Gonçalves (2012) e Martins (1999) incluem dados de informantes com nível superior completo. Como nos dados do ALiB, poderíamos analisar o comportamento deste fenômeno em todas as capitais do Nordeste e do Sudeste do Brasil, controlando, também, dois níveis de escolaridade, fundamental e formação superior completa, sendo que este último nível pouco havia sido controlado antes para a redução do gerúndio, consideramos, então, que a realização deste trabalho se fazia necessária.

Esse trabalho está dividido em cinco partes: a primeira traz esta breve introdução, apresentando o objeto de estudo e sua delimitação, o objetivo do trabalho e a relevância do estudo; a segunda apresenta, resumidamente, os resultados de três estudos sobre o fenômeno no português brasileiro sob o prisma variacionista; a terceira trata da metodologia usada, apresentando a amostra, o perfil dos informantes e o método de análise estatística; a quarta parte revela os resultados obtidos e a sua interpretação; e, finalmente, a quinta parte traz as conclusões.

Estudos variacionistas sobre a redução do gerúndio no português oral do Brasil

Conforme Naro (2003, p. 19), “as frequências brutas, embora concretas e intuitivamente bastante reais, podem ser falaciosas, porque seu cálculo não leva em conta as inter-relações existentes entre as categorias que atuam numa regra variável.” Por isso, apresentamos aqui apenas os trabalhos variacionistas sobre a redução de gerúndio no português brasileiro que exibem os pesos relativos em seus resultados (MARTINS, 1999; FERREIRA; TENANI; GONÇALVES; 2012; NASCIMENTO; ARAÚJO; CARVALHO, 2013), pois esses pesos, “na prática, são frequências corrigidas” (SCHERRE; NARO, 2010,

p.74). Apresentamos, a seguir, em ordem cronológica, cada uma destas pesquisas com o intuito de comparar, na medida do possível, seus resultados aos obtidos em nosso trabalho.

Martins (1999) estudou a supressão da dental /d/ no grupo “ndo” em contextos finais de palavra, como em “quano” e “trabalhano”, partindo dos dados do *corpus* do projeto VALPB (Variação Linguística no Estado da Paraíba). Iniciado em 1993, esse banco de dados foi constituído com o objetivo de estudar a realidade linguística falada em João Pessoa-PB. O *corpus* do VALPB é constituído por 30 homens e 30 mulheres, estratificados, equitativamente, por faixa etária (15 a 25 anos, 26 a 49 anos, acima de 50 anos) e nível de escolaridade (analfabetos, 5ª a 8ª série do primeiro grau e universitários). Em sua amostra, a autora selecionou 24 informantes do VALPB, distribuídos de forma igualitária, segundo as variáveis sociais (sexo³, faixa etária e escolaridade) controladas no projeto.

A pesquisadora selecionou, para análise, os seguintes grupos de fatores: a classe de palavras, o contexto fonológico seguinte, o contexto precedente, a extensão do vocábulo, o sexo, a faixa etária e o grau de escolaridade. Das 1988 ocorrências obtidas, através de narrativas de experiência pessoal, 1045 (53%) eram do apagamento de /d/. Foram consideradas favorecedoras desta variante, pelo VARBRUL, as variáveis sexo, anos de escolarização, faixa etária, classe de palavras e extensão do vocábulo.

Os resultados do trabalho mostraram que, quanto à variável sexo, os homens (,59) beneficiam a supressão de /d/, ao contrário das mulheres (,42). Com relação à faixa etária, os informantes de 15 a 49 anos ,53) são favorecedores da regra, já aqueles com mais de 49 anos (,45) a inibem. Martins (1999) entende que se trata de um caso de variação estável, “[...] já que as probabilidades entre jovens (0,53) e adultos (0,53) da cidade de João Pessoa se mantêm similares e bastante aproximadas em relação aos falantes com mais 49 anos (0,45).” (p. 340). No que tange à escolaridade, tanto os analfabetos (0,69) quanto os informantes com 5 a 8 anos de estudo (0,53) privilegiam o apagamento, diferentemente dos universitários (0,31). Fica patente que à medida que diminui a escolaridade, aumenta a redução de gerúndio. No tocante à variável classe de palavras, o gerúndio (0,60) e o gerúndio enfático (0,61), como em “tá entendendo”, são grandes aliados da supressão, em oposição à conjunção (0,15), como em “quando”. Quanto à extensão do vocábulo, os trissílabos (0,56) e polissílabos (0,54) beneficiam o apagamento, mas os dissílabos (0,37) inibem a regra.

Ferreira, Tenani e Gonçalves (2012) investigam o apagamento de /d/ no morfema de gerúndio, no interior paulistano, tanto na perspectiva acústica e perceptual quanto na ótica

³ Respeitamos a terminologia adotada por Martins (1999).

variacionista. No entanto, aqui comentaremos apenas os resultados referentes a este último prisma.

O estudo se baseia em 76 narrativas de experiência pessoal, extraídas do banco de dados Iboruna. Esse *corpus* reúne dados de fala do interior do Estado de São Paulo, coletados segundo criterioso controle de variáveis sociais, sendo constituído por dois tipos de amostra de fala (Amostra Censo e Amostra de Interação Dialógica). Nesse estudo, os autores utilizaram somente dados da Amostra Censo que engloba informantes da cidade de São José do Rio Preto e de outras cidades vizinhas (Bady Bassit, Cedral, Guapiaçu, Ipiguá, Mirassol e Onda Verde). Participam da Amostra Censo, os informantes com as seguintes características sociais: sexo/gênero⁴ (masculino e feminino), faixa etária (7 a 15 anos, 16 a 25 anos, 26 a 35 anos, 36 a 55 anos e mais de 55 anos), nível de escolaridade (1º EF - Ensino Fundamental, 2º EF - Ensino Fundamental, EM - Ensino Médio e ES - Ensino Superior) e renda familiar (até 5 salários mínimos (SR), de 6 a 10 SR, de 11 a 24 SR, mais de 25 SR). Partindo deste perfil social, os autores estipularam o mesmo perfil para os informantes selecionados em sua pesquisa, com exceção apenas da renda, porque só usaram duas faixas: de até 5 SM e de 6 a 10 SM.

Ao todo, foram encontradas 999 ocorrências, sendo que 72% destas pertenciam ao apagamento de /d/. Foram selecionadas, pelo GoldVarb, as variáveis: faixa etária, escolaridade e sexo/gênero, como relevantes para o apagamento, nesta ordem. Os autores se propõem apenas a apresentar os resultados das variáveis sociais.

Os resultados revelam que, quanto à faixa etária, a supressão de /d/ é beneficiada pelas seguintes faixas: 7 a 15 anos (0,63), de 26 a 35 anos (0,64) e a de 16 a 25 anos (0,56), já as faixas de 36 a 55 anos (0,44) e de mais 55 anos (0,17) a desfavorecem. Assim, “[...] quanto maior a faixa etária do informante, menor é a probabilidade de aplicação da redução do gerúndio. Tais resultados indicam claramente que estamos diante de um processo de mudança em progresso [...]” (FERREIRA; TENANI; GONÇALVES, 2012, p. 179). A respeito da variável sexo/gênero, os homens (0,59) são aliados da redução, ao contrário das mulheres (0,40), o que comprova “a premissa variacionista de que as mulheres são relativamente mais sensíveis às formas de prestígio (forma padrão).” (FERREIRA; TENANI; GONÇALVES, 2012, p. 180) Com relação à escolaridade, à proporção que diminui a escolarização, aumenta a aplicação do apagamento: 1º EF, 2º EF, EM e ES⁵.

⁴ A terminologia usada por Ferreira, Tenani e Gonçalves (2012) foi respeitada aqui.

⁵ Os autores não discriminaram os valores dos pesos relativos para cada um dos graus de escolaridade.

Cruzando as variáveis sexo/gênero e faixa etária, os autores verificaram que a redução de /d/ é favorecida pelos informantes masculinos mais jovens (de 7 a 15 anos e os de 26 a 35 anos). O cruzamento entre sexo/gênero e escolaridade mostra “que os informantes do gênero masculino aplicam mais o apagamento de [d] do que as mulheres, independentemente da escolaridade.” (FERREIRA; TENANI; GONÇALVES, 2012, p. 180). Do cruzamento entre escolaridade e faixa etária, os resultados indicam, em geral, que o maior aliado da supressão de /d/ é o primeiro ciclo do ensino fundamental, ao passo que o nível superior a inibe nas distintas faixas etárias.

Nascimento, Araújo e Carvalho (2013) trataram da queda de /d/ no morfema de gerúndio, a partir de uma amostra constituída por 24 informantes, provenientes do banco de dados NORPOFOR - Norma Oral do Português Popular de Fortaleza, que representa a variedade de fala popular dos fortalezenses, no período de 2003 a 2006. Esse *corpus*, que possui 198 informantes, controla as variáveis gênero⁶ (masculino e feminino), faixa etária (15 a 25 anos, 26 a 49 anos, acima de 49 anos), escolaridade (nenhum a 4 anos, 5 a 8 anos, 9 a 11 anos) e tipo de registro (Diálogo entre Informante e Documentador – DID, Diálogo entre Dois Informantes - D2 e Elocução Formal - EF). Na amostra analisada pelos autores, os informantes foram estratificados por: grau de escolaridade (de nenhum a 4 anos de estudo; de 9 a 11 anos), faixa etária (15 a 25 anos; 26 a 49 anos; a partir do 50 anos) e sexo (masculino; feminino).

Foram selecionadas, exclusivamente, entrevistas do tipo Diálogo entre Informante e Documentador (DID), que trazem narrativas de experiência pessoal. Foi feito o controle dos seguintes grupos de fatores: contexto fonético (antecedente e subsequente), extensão do verbo, faixa etária, escolarização e gênero. Colhidos os dados, eles foram submetidos a tratamento estatístico do GoldVarb X e revelaram que, das 465 ocorrências, 345 (74,2 %) pertencem ao apagamento de /d/. A análise estatística selecionou, nesta ordem, as variáveis: escolaridade, faixa etária, contexto fonético antecedente, gênero e contexto fonético subsequente, como as mais importantes para a regra.

Os resultados evidenciaram que a menor escolaridade (0,75) dos informantes privilegia a supressão de /d/, ao contrário da maior escolaridade (0,31). As mulheres (0,57) favorecem a regra, contrapondo-se aos homens (0,43). A faixa de 26 a 49 anos dos informantes (0,71) beneficia a regra, assim como a de 15 a 25 anos (0,54). Já a faixa acima de 49 anos (0,25) desfavorece o apagamento. Os autores entendem que o fenômeno examinado

⁶ Respeitamos a terminologia escolhida pelos autores.

representa um caso de variação estável. Os segmentos vocálicos anteriores /a/ (0,53) e /e/ (0,52) beneficiam o apagamento, enquanto a vogal /i/ (0,19) é o único que o inibe. Os contextos posteriores à supressão: /d/ (0,80), /k/ (0,72), /t/ (0,62) e /m/ (0,60) favorecem a regra, ao passo que os contextos /f/ (0,49), pausa (0,31), vogais posteriores orais (0,27) e /l/ (0,25) atuam como inibidores do processo.

O cruzamento entre faixa etária e escolaridade mostra que os adultos (26 a 49 anos) com a menor escolaridade (0,95) beneficiam, amplamente, o apagamento, assim como os jovens (15 a 25 anos) com baixa escolaridade (0,81). “Com escolaridade maior, a de 9 a 11 anos, nenhuma faixa etária favorece o apagamento da oclusiva do gerúndio, o que pode ser reflexo da pressão que a escola exerce sobre os indivíduos.” (NASCIMENTO; ARAÚJO; CARVALHO, 2013, p. 411)

Com base nos estudos de Martins (1999), Ferreira, Tenani e Gonçalves (2012) e Nascimento, Araújo e Carvalho (2013), vimos que as comunidades de fala analisadas realizam mais o apagamento de /d/ no gerúndio do que a sua manutenção. Nestes três trabalhos, o fenômeno analisado sofre grande influência de três variáveis sociais, a saber: sexo/gênero, faixa etária e escolaridade. Quanto à variável sexo/gênero, Martins (1999) e Ferreira, Tenani e Gonçalves (2012) indicam que os homens beneficiam a regra, em oposição às mulheres. Somente Nascimento, Araújo e Carvalho (2013) constataram que as mulheres, diferentemente dos homens, privilegiaram a supressão de /d/. No que tange à escolaridade, Martins (1999), Ferreira, Tenani e Gonçalves (2012) e Nascimento, Araújo e Carvalho (2013) revelam que à proporção que diminui a escolaridade, aumenta a aplicação da regra. Com relação à faixa etária, as três pesquisas mostram que a queda de /d/ ocorre mais na fala dos jovens do que na fala daqueles com mais de 50 anos. É válido lembrar que Martins (1999), Ferreira, Tenani e Gonçalves (2012) e Nascimento, Araújo e Carvalho (2013) se embasaram em dados provenientes de narrativas de experiência pessoal, o que torna o dado coletado mais próximo do falar espontâneo e, conseqüentemente, possibilitou a realização de grande número de ocorrências do fenômeno em pauta.

Metodologia

Utilizamos dados do *corpus* do Projeto Atlas Linguístico do Brasil, empreendimento de grande envergadura e de amplitude nacional, cujo propósito é elaborar um atlas linguístico do falar brasileiro, com base nos princípios gerais da Geolinguística contemporânea, que

privilegia não só a variação espacial, mas também considera os aspectos sociais. (CARDOSO, 2014)

Participam da nossa amostra 104 informantes do ALiB, provenientes de 13 capitais brasileiras, sendo que destas 09 pertencem à Região Nordeste (Aracaju, Fortaleza, João Pessoa, Maceió, Natal, Recife, Salvador, São Luís e Teresina) e 04 são da Região Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Vitória e Belo Horizonte). De cada localidade examinada, coletamos dados da fala de 08 informantes, estratificados, equitativamente, segundo a escolaridade (até a 8ª série do fundamental e ensino superior completo), a faixa etária (18 a 30 anos e 45 a 60 anos) e o sexo/gênero (masculino e feminino). São características de todos os informantes: serem naturais da localidade estudada e filhos de pais também nascidos nessa localidade. Com base neste perfil social do informante, selecionamos as seguintes variáveis: sexo/gênero, escolaridade, faixa etária e localidade.

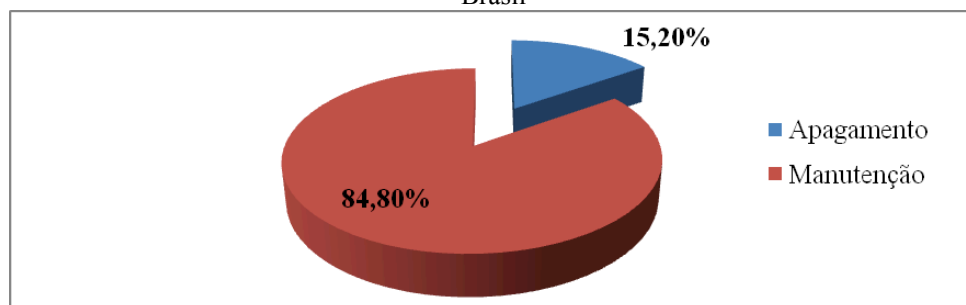
O primeiro questionário do ALiB, o QFF, era também o primeiro aplicado aos entrevistados. Isso contribui para que os informantes se mostrem cautelosos com as respostas dadas ao inquiridor. Nossos dados foram retirados do QFF, por isso acreditamos que sua produção tenha ocorrido quando os informantes apresentavam um estilo de fala tenso. Há, no QFF, três questões que trazem, como resposta, itens lexicais no gerúndio, a saber: fervendo (questão 27), remando (questão 52) e dormindo (questão 148). Por isso, apenas estas três questões foram consideradas nesta análise. Considerando o baixo número de itens lexicais, decidimos não analisar variáveis linguísticas neste trabalho, porque nossos resultados sofreriam, com certeza, influência do item lexical.

Após a transcrição fonética dos itens lexicais selecionados, foi feita a codificação para cada ocorrência encontrada do fenômeno em tela. Logo depois, submetemos os dados à análise estatística do programa GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2012).

Análise dos dados

A seguir, apresentaremos, inicialmente, os resultados obtidos para as capitais do Sudeste e, depois, para as capitais do Nordeste.

Gráfico 1: Frequência de uso das variantes nas capitais do Sudeste do Brasil



Na análise feita para as capitais da Região Sudeste, encontramos, ao todo, 92 dados, assim distribuídos: 14 (15,2%) para a supressão de /d/ no morfema “ndo” e 78 (84,8%) para a sua realização, o que revela a supremacia da forma conservadora, como vemos no gráfico 1. Obtivemos, no melhor nível de análise do GoldVarb X, um *input*⁷ 0,069, mostrando uma baixa probabilidade de ocorrência do apagamento, e significância⁸ = 0,009. O sexo/gênero e a escolaridade, nesta ordem de importância, foram os grupos de fatores selecionados pelo programa como os mais relevantes para a regra examinada. Já os grupos de fatores localidade e faixa etária não foram considerados relevantes pelo GoldVarb X. A seguir, analisaremos as variáveis selecionadas pelo programa.

Martins (1999) constata que o grupo de fatores sexo/gênero foi selecionado entre os mais relevantes em sua pesquisa na aplicação da redução do gerúndio, só não nos revela a ordem de seleção deste fator. Ferreira, Tenani e Gonçalves (2012, p. 180) observaram que “a variável sexo/gênero foi a última selecionada como significativa” dentre os fatores sociais, já Nascimento, Araújo e Carvalho (2013, p. 408) verificaram que, entre os fatores linguísticos e extralinguísticos, esta variável foi “selecionada em quarto lugar na análise estatística.” Em nosso estudo, este grupo de fatores aparece como o mais relevante dentre as variáveis extralinguísticas analisadas.

⁷ O *input* “representa o nível geral de uso de determinado valor da variável dependente” (GUY; ZILLES, 2007, p. 238).

⁸ De acordo com Scherre (1993), o nível de significância é a margem de erro, que é de 5% (threshold ,05), com a qual trabalha o Varbrul. Este valor indica o grau de confiabilidade dos resultados. A autora acrescenta que “se o nível de significância for acima deste valor, previamente arbitrado, os resultados não são considerados estatisticamente significativos.” (SCHERRE, 1993, p. 27)

Tabela 1 – Atuação da variável sexo/gênero sobre a supressão de /d/ no morfema “ndo” nas capitais do Sudeste do Brasil

| Fatores | Aplica/Total | % | Peso Relativo |
|-----------|--------------------|-------|---------------|
| Masculino | 13/47 | 27,7% | 0,811 |
| Feminino | 1 ⁹ /45 | 2,2% | 0,179 |

De acordo com a tabela 1, os homens (0,811) do Sudeste são fortes aliados da variante não padrão e estigmatizada, o apagamento, ao contrário das mulheres (0,179) que a inibem, pois elas aplicam mais a manutenção de /d/, a forma padrão e de prestígio. Este resultado confirma a tendência de que as mulheres preferem as formas linguísticas padrão e de prestígio, como mostram os primeiros estudos sociolinguísticos (LABOV, 1966, 2008; TRUDGILL, 1974; FISCHER, 1958 *apud* PAIVA, 2003).

Assim como Martins (1999) verificou no falar pessoense, Ferreira, Tenani e Gonçalves (2012, p. 180) constataram que, na variedade rio-pretense, “as mulheres são relativamente mais sensíveis às formas de prestígio (forma padrão).” Esse resultado já tinha sido observado por Silva e Paiva (1996), após analisarem o comportamento da variável sexo/gênero em diversos estudos sociolinguísticos no português do Brasil.

Para Labov (2008), as mulheres, usando formas linguísticas prestigiadas, buscam *status* social, pois possuem um senso mais apurado do que os homens de sua estratificação social, devido à posição social instável que elas ocupam em nossa sociedade. O autor também postula que as mulheres não sofrem as mesmas pressões que os homens em suas relações sociais para usar as normas do vernáculo, já que os homens se inclinam a participar de redes mais densas e diferenciadas. Isso explicaria, em nossa amostra, a maior propensão das mulheres pela manutenção de /d/, que é a variante padrão, ao passo que os homens aplicam mais a forma não padrão, o apagamento.

Encontramos, mais abaixo, nas palavras de Paiva (2003), um esclarecimento a respeito da preferência das mulheres pelas variantes conservadoras e de prestígio.

O fato de as mulheres se revelarem linguisticamente mais conservadoras ou mais orientadas para variantes de prestígio em algumas comunidades de fala pode ser, em grande parte, resultado de um processo diferenciado de socialização de homens e mulheres e da dinâmica de mobilidade social que caracteriza cada comunidade de fala. (PAIVA, 2003, 39-40)

⁹ Esta ocorrência diz respeito à redução do gerúndio do verbo *dormir*, pronunciado dorm[inu], que foi realizada por uma informante do Rio de Janeiro, com idade entre 18 a 30 anos.

Monteiro (2002) também se pronuncia a respeito da diferença de comportamento linguístico entre homens e mulheres. Para o autor, isso ocorre

[...] porque a língua como fenômeno social está intimamente relacionada a atitudes sociais. Os indivíduos são socialmente diversificados em função dos vários papéis sociais que a sociedade lhes impõe e das expectativas de padrões de comportamento que são criadas para cada um deles. (MONTEIRO, 2002, p. 76)

Tratando da diferenciação linguística entre homens e mulheres, Santos (2011, p. 48) demonstra estar de acordo com Paiva (2003) e, assim, explica a predileção das mulheres pelas formas linguísticas prestigiadas:

As mulheres sinalizam seu status social através da sua utilização da norma, abertamente variantes de prestígio. A entrada feminina no mercado de trabalho é um fato relativamente recente. A necessidade de reconhecimento profissional e social é ainda uma prioridade feminina. Os homens, por outro lado, já conquistaram os espaços públicos, o respeito e reconhecimento sociais necessários, o que sinaliza uma diferença de prioridade entre os grupos. Enquanto mulheres ainda têm de ser [sic] buscar respeito social, os homens podem contar com a memória coletiva e gozar do reconhecimento de que gozam os falantes desse gênero, se pensarmos que as descobertas das ciências, a conquista do espaço, a expansão marítima etc. são conquistas atreladas historicamente a esse grupo social.

Agora trataremos do segundo grupo de fatores selecionado neste estudo, a escolaridade. Nascimento, Araújo e Carvalho (2013) atestam que essa variável foi selecionada, entre os fatores linguísticos e extralinguísticos, como a mais importante no apagamento de /d/. Tal como verificamos em nossa pesquisa, Ferreira, Tenani e Gonçalves (2012) observaram que a escolaridade também foi eleita, dentre as variáveis sociais, a segunda mais relevante na aplicação da regra.

Os dados apresentados na tabela 2 revelam que os informantes com menor escolaridade (0,712) beneficiam muito a aplicação da variante não padrão, o apagamento, enquanto os que possuem maior escolaridade (0,296) se mostraram favorecedores da forma padrão, a manutenção de /d/. Acreditamos que “uma possível explicação para esses resultados seria o fato de os informantes mais escolarizados terem maior conhecimento da gramática normativa e dos seus valores sociais”, porque as variantes prestigiadas seriam as formas ditadas pela gramática e pelas camadas sociais mais valorizadas, que, por conseguinte, são

constituídas, geralmente, por pessoas com o mais alto nível de escolaridade. (FERREIRA; TENANI; GONÇALVES, 2012, p. 18)

Tabela 2 – Atuação da variável escolaridade sobre a supressão de /d/ no morfema “ndo” nas capitais do Sudeste do Brasil

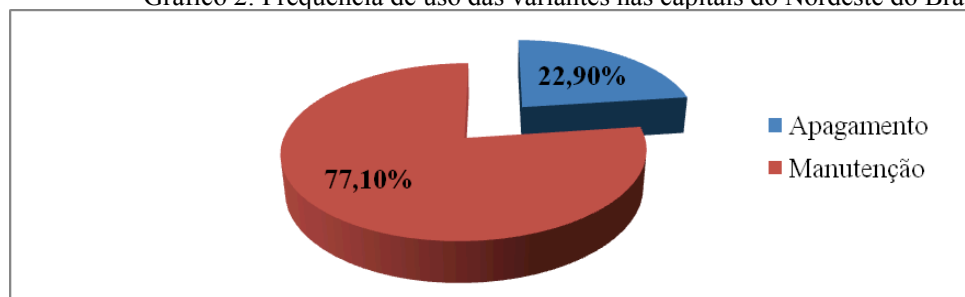
| Fatores | Aplica/Total | % | Peso Relativo |
|---------------------------------|---------------------|-------|---------------|
| Até o 8º ano Ensino Fundamental | 11/45 | 24,4% | 0,712 |
| Ensino superior completo | 3 ¹⁰ /47 | 6,4% | 0,296 |

Assim como o nosso estudo, o de Martins (1999), Ferreira, Tenani e Gonçalves (2012) e Nascimento, Araújo e Carvalho, (2013) constataram que os mais escolarizados usavam mais as formas de prestígio, enquanto os menos escolarizados empregavam mais as variantes desprestigiadas, como já tinha observado Labov (1966).

Sobre a variável escolaridade, Votre (2003, p. 52-53) afirma que as variantes de prestígio “Estão reguladas e codificadas nas gramáticas normativas, em que adquirem o estatuto de formas corretas, a serem ensinadas, aprendidas e internalizadas através de longo processo escolar”. Desse modo, entende-se que quanto maior o tempo de exposição à escola e, conseqüentemente, ao código escrito normatizado nas gramáticas e dicionários, maior o uso de variantes de prestígio.

Logo a seguir, apresentaremos os resultados obtidos para as capitais brasileiras do Nordeste.

Gráfico 2: Frequência de uso das variantes nas capitais do Nordeste do Brasil



¹⁰ Estas ocorrências se referem aos itens lexicais *fervendo*, *dormindo* e *remando* que sofreram o apagamento de /d/ no gerúndio. Esses dados pertencem, respectivamente, a três informantes graduados e do sexo/gênero masculino: o primeiro é de Belo Horizonte, entre 18 a 30 anos; o segundo é do Rio de Janeiro, da faixa de 18 a 30 anos; e o terceiro é de Vitória, entre 45 a 60 anos.

A análise feita para as capitais da região Nordeste apresentou um total de 210 dados, sendo que destes 48 (22,9%) pertenciam ao apagamento e 162 (77,1%) eram de manutenção de /d/ no gerúndio, como visualizamos no gráfico 2.

O *input* 0,197, encontrado no melhor nível de análise do GoldVarb X, evidencia que a probabilidade de ocorrer apagamento no Nordeste é muito pequena, mas, ainda assim, as chances de essa variante ocorrer nesta Região são maiores do que no Sudeste. Também, obtivemos, no melhor nível de análise, a significância = 0,001. Como as variáveis mais relevantes para a redução de gerúndio, o programa selecionou o sexo/gênero e a escolaridade, nesta ordem, a exemplo do que tinha acontecido na análise feita para o Sudeste. Mais uma vez, as variáveis localidade e faixa etária não foram consideradas relevantes pelo programa estatístico. A seguir, discutiremos cada uma.

Como indica a tabela 3, no Nordeste brasileiro, os homens (0,650) favorecem a supressão, a forma não padrão, já as mulheres (0,353) a desfavorecem e aplicam mais a variante de prestígio e conservadora, a manutenção de /d/, como observamos na Região Sudeste. Mais uma vez, confirma-se aqui a preferência das mulheres pelas formas de prestígio, ratificando o que preconizam as pesquisas da literatura sociolinguística.

Tabela 3 – Atuação da variável sexo/gênero sobre a supressão de /d/ no morfema “ndo” nas capitais do Nordeste do Brasil

| Fatores | Aplica/Total | % | Peso Relativo |
|----------------|---------------------|----------|----------------------|
| Homens | 34/104 | 32,7 | 0,650 |
| Mulheres | 14/106 | 13,2 | 0,353 |

A tabela 4 mostra que os informantes nordestinos menos escolarizados (0,646) beneficiam a forma não padrão, o apagamento, enquanto que os mais escolarizados (0,354) aplicam mais a forma padrão. Assim, repete-se o mesmo padrão observado entre os informantes do Sudeste brasileiro, comprovando as palavras de Labov (1966).

Tabela 4 – Atuação da variável escolaridade sobre o apagamento de /d/ no morfema “ndo” nas capitais do Nordeste do Brasil

| Fatores | Aplica/Total | % | Peso Relativo |
|------------------------------------|---------------------|----------|----------------------|
| Até o 8º ano do Ensino Fundamental | 34/105 | 32,4 | 0,646 |
| Ensino Superior Completo | 14/105 | 22,9 | 0,354 |

Conclusões

Examinando-se os dados das capitais brasileiras do Nordeste e do Sudeste do Brasil, extraídos do Questionário Fonético-Fonológico do ALiB, vimos que as duas Regiões realizam, maciçamente, a consoante dental /d/ no morfema de gerúndio, a forma padrão, em detrimento do seu apagamento, a variante não padrão. Vale lembrar que, como o QFF é o primeiro questionário aplicado aos informantes pelos pesquisadores do ALiB e que eles respondem, em geral, com uma única palavra, há um certo grau de tensão neste tipo de entrevista, o que justifica o maior surgimento da variante padrão e conservadora em nossos dados.

A redução do gerúndio é um pouco mais frequente no Nordeste do que no Sudeste, revelando que, aquela Região é menos conservadora do que esta, pelo menos quanto a este fenômeno. Para ambas as Regiões, foram selecionadas as mesmas variáveis e na mesma ordem de relevância: sexo/gênero e escolaridade. Assim, fica evidente que, independentemente, da Região, o comportamento de homens e mulheres se destaca mais na realização do apagamento de /d/ do que o grau de escolaridade dos informantes.

No Nordeste e no Sudeste, tanto os homens quanto os informantes com menor escolaridade beneficiam, de forma expressiva, a redução do gerúndio. Em contrapartida, as mulheres desfavorecem o apagamento, denotando um comportamento conservador, e os informantes com maior escolaridade privilegiam a manutenção de /d/, o que reforça a tese de que quanto maior o tempo de exposição do indivíduo à escola, maior é a pressão que ela exerce sobre ele.

Em nenhuma análise estatística, foram consideradas relevantes a faixa etária e a localidade. Por isso, decidimos não tecer aqui maiores informações sobre o comportamento destes grupos de fatores.

Referências

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo: Editora Anhembi Ltda. 1920.

ARAGÃO, M. do S. S. de. *Atlas linguístico da Paraíba: Análise das formas e estruturas lingüísticas encontradas*. Brasília: UFPB/CNPq, Coordenação Editorial. 2 v. 1984.

CAGLIARI, L. C. *Análise fonológica: introdução teoria e a prática com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CARDOSO. S. A. M. da S. A história do Atlas Linguístico do Brasil. In: CARDOSO. S. A. M. da S.; MOTA, J. A.; AGUILERA, V. de A.; ARAGÃO, M. do S. S. de; ISQUERDO, M.

COSTA, G. B. Reflexos pedagógicos da simplificação do gerúndio em estudantes do ensino fundamental. *Letra Magna* (Online), v. 11, p. 1-22, 2009. Disponível em: <<<http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/geisaborges.pdf>>>. Acesso em: 06 julho 2015.

ECKERT, P.; McCONNELL-GINET, S. *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FERREIRA, J. S.; TENANI, L. E.; GONÇALVES, S. C. L. O morfema de gerúndio "ndo" no português brasileiro: análise fonológica e sociolinguística. *Letras & Letras*, Uberlândia – MG, v. 28, n. 1, p. 167 – 188, 2012. Disponível em: <<<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25855/14214>>>. Acesso em: 09 set. 2015.

GUY, G. R.; ZILLES, A. *Sociolinguística Quantitativa*. São Paulo: Parábola, 2007.

LABOV, W. *The social stratification of English in New York City*. Washington, D. C.: Center of Applied of Linguistics, 1966.

_____. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Principles of linguistic change: internal factors*. Vol. 1. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

_____. *Principios del cambio lingüístico: factores sociales*. Tradução de Pedro M. Butragueño. Madrid: Editorial Gredos, 2006.

MARTINS, I. F. de M. Variação do apagamento da oclusiva dental /d/ no grupo “ndo” na fala de João Pessoa. In: JORNADA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 16, 1999, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UFC, 1999. p. 337-342.

MARROQUIM, M. *A língua do nordeste* (Alagoas e Pernambuco). São Paulo: Nacional, 1934.

MELO, G. C. de. *A língua do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

MOLLICA, M. C.; MATTOS, P. B. de; GODINHO, S. M. F. Um padrão etário recorrente em fenômenos de variação fonológica. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 17. p.513-520. 1989. Disponível em: http://www.gel.org.br/arquivo/anais/1306156869_59.mollica_etal.pdf. Acesso em: 05 jul. 2016.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

NARO, A. J. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003, p.15-25.

NASCIMENTO, K. R. S. do; ARAÚJO, A. A. de; CARVALHO, W. J. de A. A redução do gerúndio no falar popular de Fortaleza: um olhar variacionista. *Veredas*. Juiz de Fora, v.2. p. 398-413. 2013. Disponível em:

<<<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2014/04/21%C2%BA-ARTIGO.pdf>>>. Acesso em: 05 set. 2015.

PAIVA, M. da C. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L.. (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003, p.33-42.

RAZKY, A.; MARGOTTI, F. W. (Ogs.) In: *Atlas Linguístico do Brasil: introdução*. Londrina: Eduel. 2014. 1 v. p. 17-36.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. *Goldvarb Lion - A multivariate analysis application*. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2012. Disponível em: <<http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref>>. Acesso em: 11 out. 2015.

SANTOS, V. M. dos. A complexa relação entre gênero/sexo e a variação no uso de pronomes em função de sujeito. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 15, 2011. Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 44-63. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_1/04.pdf. Acesso em: 25 fev. 2016.

SCHERRE, M. M. P. *Introdução ao Pacote VARBRUL para microcomputadores*. Brasília, UNB, 1993.

_____; NARO, A. J. Efeitos da saliência fônica e do tempo/modo verbal na concordância verbal. In: MOLLICA, M. C. (Org.) *Usos da linguagem e sua relação com a mente humana*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010, p.71-77.

SILVA, G. M. de O. e; PAIVA, M. da C. A. de. Visão de conjunto das variáveis sociais. In: *Padrões Sociolinguísticos -Análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. SILVA, G. M. de O. e; SCHERRE, M. M. P. (Orgs.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 336 - 378.

SILVA NETO, S. da. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1952.

TRUDGILL, P. *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge: CUP, 1974.

VOTRE, S. J. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 52-57.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

O AMBIENTE VIRTUAL COMO ALIADO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS

Ana Luisa Borba Gediel*

Charley Pereira Soares**

Cristiane Lopes Rocha de Oliveira***

Resumo: O presente artigo objetiva apresentar a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA como meio de acessibilidade ao ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS no contexto do ensino superior. A pesquisa envolveu a formação de uma equipe interdisciplinar para o entendimento e a formação acerca do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs. A metodologia da pesquisa foi baseada em uma abordagem qualitativa, em que foram utilizados como métodos de coleta e discussão dos dados a observação participante e notas de campo. Os dados foram produzidos no contexto de sala de aula de LIBRAS do ensino superior, para verificar a apreensão dos(as) acadêmicos(as) frente aos conteúdos gramaticais a partir dos recursos postados no ambiente virtual. Os resultados demonstram que a utilização do AVA no processo de ensino e aprendizagem da LIBRAS, usufruindo de uma diversidade de matérias visuais, evidencia melhorias no percurso prático de apreensão linguística, se desenvolvida de forma responsável, sob orientação docente e levando em consideração a realidade de todos os envolvidos no processo.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Língua Brasileira de Sinais.

Abstract: This article proposes to present the use of the Virtual Learning Environment - VLE as one way of accessibility for teaching and learning Brazilian Sign Language - LIBRAS in higher education. The research involved an interdisciplinary group to understand how to use and be trained through Information and Communication Technologies - ICT's. The research was designed from a qualitative approach, and the data collection and discussion were based on participant observation and the field notes in the classroom context, teaching LIBRAS in higher education. It was used as a base for resources to apprehend the student's knowledge about grammatical content through Virtual Learning Environment. The results demonstrate that the use of VLE in the teaching of LIBRAS and learning process show improvements in the practical course of linguistic apprehension, if it is used in a responsible way and taking into account the reality of all involved.

Keywords: Information and Communication Technologies, Virtual Learning Environment, Brazilian Sign Language.

* Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, UFV, Viçosa, Minas Gerais, Brasil, ana.gedielfv@gmail.com

** Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, UFV, Viçosa, Minas Gerais, Brasil, teachercharley@gmail.com

*** Departamento de Química, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, cristiane.oliveira@ufv.br

Introdução

A *internet* é considerada como uma das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs disponível na atualidade e utilizada como recurso no processo educacional. Essa ferramenta tem possibilitado a elaboração de materiais didáticos interativos, tais como jogos, animações e simulações que podem auxiliar no contexto do ensino de uma segunda língua. Em específico, este artigo visa descrever e discutir a respeito da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA como mediador do processo de ensino aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Essa ferramenta foi explorada a partir da pesquisa intitulada “Novas Tecnologias e Metodologias no Processo Educacional¹”, realizada na Universidade Federal de Viçosa - UFV, MG. O programa da disciplina LET 290 (Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS), ministrada na UFV, foi levado em consideração para a delimitação de cada atividade construída a ser postada no ambiente virtual, de acordo com o contexto tecnológico e a realidade dos(as) acadêmicos(as) e professores(as) envolvidos(as).

A disciplina LET 290 está inserida na grade curricular de todos os cursos de graduação da referida universidade, sendo obrigatória aos de Licenciatura e optativa aos demais. Ela é desenvolvida durante 1 semestre letivo e as turmas são heterogêneas, ou seja, há uma diversidade de graduandos de vários cursos em uma mesma turma, como Letras (Português – Literatura/ Inglês/ Espanhol/ Francês), Matemática, Química, Física, Ciências Biológicas, Dança, Educação Física e Educação Infantil em uma mesma turma. Logo, o conteúdo deve ser acessível a todos os(as) acadêmicos(as), o que demanda a utilização de metodologias ativas, as quais sejam abrangentes e produtivas ao meio de ensino e aprendizagem.

De acordo com Morán (2015), as metodologias ativas possibilitam um processo de interação de forma interdisciplinar, envolvendo alterações nos espaços físicos e na maneira como são tratadas as estratégias de ensino. Desse modo, o autor destaca que a aprendizagem

¹ O projeto Novas Tecnologias e Metodologias no Processo Educacional teve propósito de elaborar e utilizar as tecnologias da informação e da comunicação nas disciplinas de graduação da UFV e nos cursos oferecidos na modalidade a distância, desde o ano de 2013. Este estudo delimita-se à análise dos dados e aos resultados obtidos por meio do desenvolvimento de práticas virtuais na área de Letras, com o foco na LIBRAS. A pesquisa foi financiada pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SECTES/MG e recebeu financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – por meio do projeto intitulado: Formação Inicial e Continuada de Professores em uma Abordagem Inclusiva, pelo edital 13/2012. Além disso, recebeu amparo de Bolsa de Iniciação Científica via Fundação Arthur Bernardes FUNARBE/UFV, editais 2012, 2013 e 2014. Além disso, um projeto em cooperação com a pesquisa foi contemplado com a Bolsa de Pesquisa em Ensino - PIBEN/UFV, edital 2014.

coletiva, baseada em desafios e problemas, auxilia no processo de ensino e aprendizagem, viabilizando para que ele aconteça de acordo com o ritmo de cada um.

Desde o início do desenvolvimento das aulas de LET 290, no ano de 2010 na já referida instituição, foi observado que os(as) acadêmicos(as) não estavam apreendendo o conteúdo gramatical de maneira satisfatória, não apresentando um desempenho significativo na relação entre a teoria (desenvolvida através dos estudos gramaticais) e a prática (aplicação no uso da LIBRAS por meio de atividades e exercícios).

Desse modo, este artigo tem o propósito de verificar a utilização de diferentes recursos virtuais por meio do ambiente virtual de aprendizagem – AVA utilizado na disciplina de LET 290. A emergência de usufruir de práticas virtuais advém da necessidade de inclusão de atividades interativas na prática docente, com o uso de materiais didáticos disponíveis via TICs. Tais recursos evidenciam sua importância nas disciplinas presenciais, além de serem fundamentais para a efetivação do conhecimento nos cursos de graduação à distância. A inserção do AVA nas aulas da disciplina de LIBRAS ocorreu para auxiliar no processo de mediação do conhecimento durante as aulas presenciais, assim como em atividades desenvolvidas fora do ambiente de sala de aula.

O ambiente virtual de aprendizagem no contexto de sala de aula

Os desafios do ensino de uma segunda língua como a LIBRAS iniciam-se na discussão gerada em torno de suas especificidades, como por exemplo, a modalidade visual-espacial e a sua compreensão como uma língua natural (GESSER, 2009). Desse modo, a disciplina de LET 290 tem como um dos seus principais objetivos conscientizar os alunos acerca da complexidade da LIBRAS e da sua estrutura linguística, além de refletir acerca dos aspectos inclusivos. Estes são referentes à inserção de alunos Surdos na rede regular de ensino; à importância da LIBRAS como primeira língua para os sujeitos Surdos; ao histórico da Língua de Sinais e da educação de Surdos; à convivência e organização de conteúdo frente à participação de intérprete em sala de aula; além da discussão acerca da adequação do ensino e aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, a qual ocorre através da promoção de estratégias de ensino visuais.

Os estudos de Stokoe (1978) sobre o Sistema de Comunicação Visual dos Surdos salientou a importância da modalidade visual das línguas de sinais das seguintes maneiras: i) despertando a aceitação das línguas de sinais como “linguísticas”, ii) apresentando uma nova perspectiva sobre a linguagem e iii) trazendo novas perspectivas para o campo sobre a

linguagem humana. As Línguas de Sinais foram constituídas em três principais áreas sistemáticas: a fonologia, a morfologia e a sintaxe.

A fonologia ocupa-se em “identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, propondo modelos descritivos e explanatórios” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 47); a morfologia compreende o “estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 86), ou seja, estuda os morfemas, que são as unidades mínimas que constituem um sinal com significado; a sintaxe, por sua vez, explora a organização espacial das Línguas de Sinais para a formação de frases. Tais discussões em relação ao desenvolvimento da gramática da LIBRAS, ainda que pertinentes e presentes durante o processo de ensino e aprendizagem do(as) acadêmicos(as), não constituem o foco deste artigo. Sendo o objetivo deste trabalho apresentar, problematizar e discutir acerca da inserção e utilização do AVA nas aulas de LET 290.

O planejamento da disciplina e a inserção das atividades teóricas e práticas basearam-se na utilização do AVA, que consiste na integração de um conjunto de tecnologias digitais que possibilita a construção de um ambiente ou *software* educativo no qual é possível transformar a informação em conhecimento aos seus integrantes de forma individual ou coletiva (SARMENTO et al. 2011; BARBOSA, 2005; CASTRO FILHO et al. 2005).

O PVANet é o AVA desenvolvido e utilizado pela UFV. Tal recurso pedagógico tem o objetivo de subsidiar tecnologicamente as disciplinas de cursos regulares, nas modalidades presenciais ou à distância, bem como nos cursos de curta duração. Nesse sentido, o PVANet apresenta ferramentas e interfaces que possibilitam a inclusão de conteúdos nos mais diferentes formatos (textos, aulas narradas, vídeos, animações e simulações, interação aluno-professor de forma síncrona e assíncrona, bem como acompanhamento do processo de aprendizado, via avaliações).

Desse modo, com a utilização do PVANet houve a aproximação dos graduandos às tecnologias e à aprendizagem e aprimoramento dos recursos didáticos utilizados na atuação docente. Ao acessarem os conteúdos postados na plataforma, os(as) discentes relataram a possibilidades de uso dos materiais da disciplina, como a postagem de pequenos vídeos em LIBRAS, os quais poderiam ser utilizados futuramente, quando assumissem a posição de professores na rede regular de ensino, no sentido de auxiliá-los(as) no desenvolvimento de atividades com a presença de alunos(as) Surdos(as) e ouvintes.

Ainda, é possível salientar a ressignificação do olhar de pesquisa aos dados do trabalho, visto que foi possível verificar, via PVANet, o acesso dos(as) acadêmicos(as) na

plataforma a partir do número de matrícula de cada um. Essa ferramenta também disponibiliza a verificação de participação dos(as) discentes a partir de diferentes recursos, tais como número de entradas no ambiente, utilização dos *chats* para solucionar dúvidas, realização de fóruns e discussões. Essa dinâmica facilitou o processo de interação com os discentes e possibilitou ter *feedbacks* em relação às atividades referentes à gramática da LIBRAS ministradas em sala de aula.

Em um AVA é possível organizar conteúdos de uma maneira atrativa, o que facilita a aprendizagem e a interação (DILLENBURG & TEIXEIRA, 2011). Franco et al. (2003) e Sarmiento et al. (2011), ressaltam a importância de que nos AVAs são possíveis incorporar ferramentas da web, como por exemplo sistema de e-mail, sala de chat, espaços para debates, local para enviar arquivos, sistema de avaliação, relatórios de participação, dentre outros. Dessa forma, esse ambiente facilitou tanto a entrada dos acadêmicos nos conteúdos da disciplina, quanto a realização das práticas virtuais, contribuindo, então, com o desenvolvimento da pesquisa.

Os caminhos da pesquisa e o campo metodológico das TICs

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma perspectiva qualitativa e, conforme sugere Minayo (2012), essa escolha metodológica deve estar de acordo com os principais conceitos a serem desenvolvidos, os quais se transformarão em tópicos de pesquisa e auxiliarão no processo de observação e de compreensão da realidade estudada.

A pesquisa configurou-se também como bibliográfica, a partir da busca e estudo de material teórico que subsidiasse a organização da disciplina de LET 290 no Ambiente Virtual de Aprendizagem, a qual teve início em 2012. Nesse mesmo período também foram realizadas várias reuniões envolvendo o grupo interdisciplinar integrante do projeto, o que repercutiu também nessa organização mais estrutural sobre o AVA. Essa organização refere-se à ordem dos tópicos dispostos no AVA, além das diferentes ferramentas disponíveis que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é necessário o acesso e entendimento de todos esses aspectos para o desenvolvimento efetivo em sala de aula.

Para a elaboração das práticas virtuais disponíveis na plataforma da LET 290, contamos com a participação da equipe de funcionários e estagiários da Coordenação de Educação à Distância – CEAD/UFV. Essa equipe contou com professores(as) colaboradores(as) do Departamento de Letras, intérpretes de Língua Portuguesa/LIBRAS voluntários, professores surdos voluntários, acadêmicos(as) de graduação e pós-graduação

bolsistas e voluntários(as) advindos(as) da área de Letras e de outras áreas, tais como Design Gráfico e Ciência da Computação da UFV. Tal equipe foi fundamental para o desenvolvimento das práticas virtuais e para a discussão dos rumos das pesquisas envolvendo o uso de tecnologias e o ensino da LIBRAS.

Os dados coletados para este artigo são referentes à utilização de todos os materiais disponibilizados via AVA por uma das turmas no ano de 2015. A realização da pesquisa se iniciou somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), quando foi explicitado aos alunos participantes os diferentes passos de desenvolvimento da pesquisa. Não houve rejeição em participação, sendo que um grupo de 28 acadêmicos, advindo de diferentes áreas do conhecimento, realizou as práticas e, ao longo do período letivo, descreveu várias informações significativas à pesquisa.

As informações obtidas ao longo do primeiro período letivo de 2015 foram conseguidas por meio da observação participante e tiveram papel fundamental na compreensão da situação social. Foi possível adentrar nas percepções dos acontecimentos do cotidiano, buscando dados específicos referentes à complexidade da inserção das TICs no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Segundo Brandão (2002), a observação demanda que o pesquisador seja crítico e reflexivo, com a finalidade de contribuição para o campo científico/acadêmico e, também, para o próprio grupo em questão.

Deve-se ressaltar a importância do aspecto visual para que o ensino e a aprendizagem da LIBRAS se contemplassem, uma vez que foram realizadas dinâmicas das atividades que resultaram no desenvolvimento das mesmas à distância. Essas atividades estão vinculadas ao material preparatório para a discussão em sala de aula, tais como textos e pequenos vídeos; além de atividades referentes à revisão do que foi realizado em aula, como jogos e exercícios para melhor fixação do tema apresentado de forma presencial.

As práticas aplicadas e avaliadas são referentes ao conteúdo ministrado sobre os Aspectos Linguísticos, os quais abordaram as questões gramaticais da disciplina LET 290. As notas de campo foram utilizadas como principal instrumento de registro da pesquisa. Os dados foram descritos em um diário de campo, atualizado semanalmente, contendo as descrições obtidas em sala de aula e com os dados de acesso via plataforma virtual do PVANet. Em relação aos dados, não houve descrição *ipsis litteris* dos enunciados dos(as) acadêmicos(as), mas a apresentação de alguns enunciados interpretados a partir das narrativas dos mesmos durante as aulas.

Apresentação dos resultados obtidos, análise e discussão dos dados

O estudo envolveu o ensino e aprendizagem da LIBRAS a partir do uso das TICs como recurso pedagógico e demonstrou a importância da diversidade de práticas pedagógicas, como meio de promover a construção do conhecimento da língua a partir de situações lúdicas. Trabalhar fazendo uso de novas tecnologias, como proposta didática, pode ser considerado um contexto favorável. Porém, cabe ao docente a tarefa de explorar pedagogicamente as potencialidades que o desenvolvimento delas proporciona. Para que seja possível usufruir das contribuições das TICs é importante considerar suas potencialidades para produzir, criar, mostrar, manter, atualizar, processar, ordenar.

A mediação das TICs engloba a compreensão dos processos de gestão de tecnologias, recursos, informações e conhecimentos que abarcam relações dinâmicas e complexas de elaboração e organização, produção e manutenção (ALMEIDA & ALMEIDA, 2005). Nessa perspectiva, o uso das TICs fomenta diferentes estratégias de aprender e ensinar por aqueles envolvidos no processo – docente e discentes.

Nessa perspectiva, a elaboração do ambiente virtual aos(as) acadêmicos(as) via PVANet ocorreu de forma estratégica, ou seja, em um primeiro momento, logo ao início do semestre letivo, foi explicado e sugerido o uso do espaço de ambientação aos cursistas. Desse modo, todos os(as) acadêmicos(as) tiveram a possibilidade de acesso ao PVANet e, conseqüentemente, aos conteúdos a serem desenvolvidos desde o começo do período de 2015.

Nessa linha foram criadas três pastas: a) a primeira, identificada como *Biblioteca*, contém o material bibliográfico, com livros, textos e dicionários acessíveis online para o desenvolvimento geral das atividades dos(as) discentes; b) a segunda foi denominada *jogos* e apresenta as práticas do *Laboratório Virtual*, que os(as) alunos(as) utilizaram ao longo do período letivo; c) por fim, a terceira pasta, identificada como *Conteúdo*, tem disponível todas as aulas, conforme o cronograma e os textos em anexo para o desenvolvimento do conteúdo programático. É possível verificar tal disposição na figura 01:

LET 290 – LIBRAS

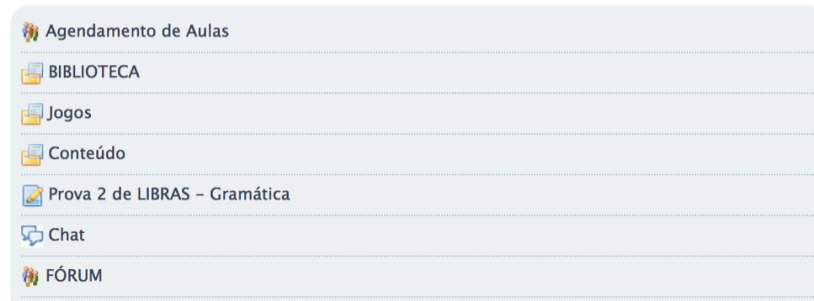


Figura 01: Ambientação do PVANet LET290
Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Essa estratégia auxiliou no processo de adaptação dos cursistas aos modelos de atividades a serem desenvolvidas, usufruindo da *internet* como mediadora no que diz respeito às atividades semanais da disciplina. Importa mencionar os *links* disponíveis e visíveis na figura 01, referentes aos *chat*, *fórum* e agendamento de aulas, os quais serviram como espaços interativos virtuais de apoio à disciplina.

Alguns(mas) acadêmicos(as) demonstraram não ter muita compreensão em relação à apropriação e à utilização das TICs como recurso aliado ao processo de ensino e aprendizagem da LIBRAS. No entanto, a partir de discussão em sala de aula e explicação das potencialidades dos recursos midiáticos, esse fato desnaturalizou a ideia, que parte do senso comum, de que todos os universitários tem acesso às tecnologias e à *internet*, especificamente os(as) acadêmicos(as) matriculados(as). Desse modo, observou-se que mesmo que os(as) discentes tivessem acesso às tecnologias, não necessariamente as informações obtidas por meio delas eram transformadas em conhecimento. Isso evidencia o papel do professor como essencial para a mediação do processo de ensino e aprendizagem.

A dinâmica utilizada em sala de aula, que consistiu em sempre questionar os(as) discentes para verificar os conhecimentos prévios acerca do conteúdo a ser tratado e os usos da *internet* para fins didáticos, diferente daqueles que regularmente os(as) discentes vinham experimentando no virtual, transformou o AVA em um espaço de constante aprendizagem e de troca de informações, em que todos vieram a ganhar nesse processo. Nesse sentido, a mediação do professor frente ao uso de novas tecnologias em sala de aula torna-se essencial para a aquisição de conhecimentos de maneira crítica pelos(as) envolvidos(as) no processo educacional.

As práticas virtuais passaram a ser utilizadas de acordo com o desenvolvimento dos conteúdos das aulas. Observou-se que estas foram importantes aliadas no envolvimento dos(as) alunos(as) na realização de atividades que transcenderam os momentos de sala de aula. É possível verificar todos os tópicos (com três diferentes práticas em cada um deles) do *menu* principal, onde está o *link* com jogos, construídos virtualmente para prática da LIBRAS em diferentes situações a partir da figura 02, que segue:

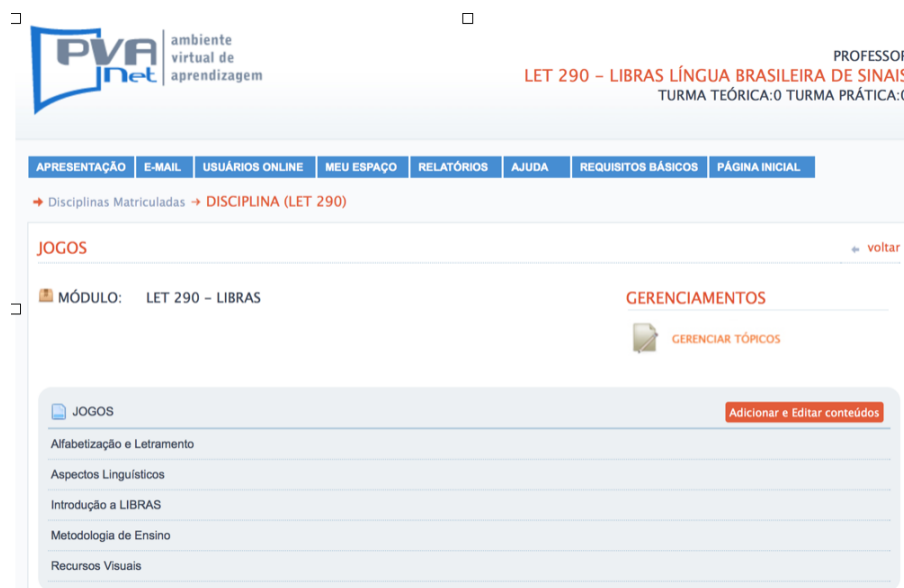


Figura 02: PVANet e o *link* de acesso aos jogos - práticas virtuais
Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Os *links* foram ordenados alfabeticamente e o acesso durante as aulas seguiu tal sequência, o que foi explicado inicialmente aos(às) acadêmicos(as). O segundo *link* refere-se aos Aspectos Linguísticos, que contempla o desenvolvimento das atividades gramaticais, as quais foram desenvolvidas com o apoio de jogos e demais materiais, tais como vídeos com sinais, entrevistas em LIBRAS e textos postados acerca desse conteúdo.

Desse modo, os(as) alunos(as) destacaram em suas narrativas a possibilidade de acesso aos jogos de forma facilitada por meio do AVA, visto que ao longo do período de aulas o *link* ficou disponível para o acesso. Isso gerou a possibilidade de (re)visitar as atividades virtuais, tais como a “Chuva de Sinais”, inserida nos Aspectos Linguísticos como um dos jogos desenvolvidos para a apreensão da fonologia da LIBRAS, através dos pares mínimos.

Em relação ao vocabulário, foram postados diferentes vídeos com sinais referentes aos verbos, substantivos e adjetivos. Estes foram visualizados pelos(as) discentes em sala de aula e, posteriormente, foi necessária a revisão dos sinais extra classe para completar a atividade referente à morfologia da LIBRAS na aula seguinte. Por meio do AVA verificou-se a visualização dos vídeos, de no mínimo uma vez após a visualização em sala de aula, pela maioria dos(as) alunos(as), o que reafirma a importância do AVA como mediador do processo de ensino e aprendizagem dessa língua durante o período de desenvolvimento da disciplina.

Ainda, os vídeos didáticos (vídeos de contação de histórias do cotidiano em LIBRAS e entrevista em relação à sintaxe espacial) para a compreensão da sintaxe da LIBRAS foram considerados bastantes interessantes e elucidativos para colocar em prática a composição de frases, conforme referido pelos(as) discentes.

Não houve dificuldade de acesso aos jogos e atividades postadas ou qualquer restrição em utilizá-los. Pelo contrário, os(as) discentes aguardavam ansiosamente o momento de ser requerida tal atividade. Um dos únicos obstáculos na utilização das práticas virtuais e metodologias ativas postadas no PVANet foi a necessidade de acesso *online*. Embora a Universidade disponha de *internet wifi* para todos os matriculados na instituição, nem sempre era possível acessá-la. Durante o período letivo eram frequentes os lapsos na conexão de *internet*, o que dificultavam o acesso *online*, e, conseqüentemente, a realização das atividades interativas, tais como jogos, fóruns e download de vídeos. Houve dois momentos em que foram propostas as execuções de atividades virtuais fora do horário de sala de aula e que os acadêmicos que dependiam da *internet* da Universidade não conseguiram desenvolvê-la em tempo hábil para a discussão em sala de aula. No entanto, nesses dois casos, o prazo foi ampliado e a discussão realizada em aula posterior. Tais experiências não ocorreram quando foram desenvolvidas as atividades que envolviam as questões Linguísticas.

Além da organização do conteúdo regular proposto, foi necessário realizar transformações na prática pedagógica, isso inclui disponibilizar tempo para o manuseio do AVA e a aquisição de competências para que os recursos didáticos tenham real significado de aprendizagem. A utilização das TICs viabiliza em partes o tempo e a qualidade do trabalho docente, se utilizada de forma efetiva. Isso repercute não só na elaboração das aulas, mas nos recursos tecnológicos no momento de ministrá-las, com a criação de ambientes e situações de aprendizagem para interagir melhor com os(as) acadêmicos(as) em um processo de mediação.

Se a proposta pedagógica da disciplina estiver sendo desenvolvida através dos meios convencionais é preciso refletir como tal preparação pode ser empregada adequadamente via tecnologias para atuação em sala de aula. De acordo com Mercado (2002), as novas

tecnologias e seu impacto na sociedade são aspectos pouco trabalhados nos cursos de formação de professores e as oportunidades de atualização nem sempre são as mais adequadas à sua realidade e às suas necessidades.

A criatividade para inovar e a busca das TICs *online* já existentes, conforme a área de conhecimento, auxiliam no processo de adoção desses materiais no cotidiano em sala de aula. Isso dispensa a criação de novas atividades a serem utilizadas, como ocorreu no caso das práticas virtuais em LIBRAS. Borges & Alencar (2014) descrevem, a partir de uma pesquisa bibliográfica, que as metodologias ativas auxiliam o processo de ensino, no sentido de que o docente deixa de ser o centro do conhecimento e passa ser o mediador, a partir da intervenção com dinâmicas que buscam integração e colaboração do grupo para construção dos conhecimentos. Essa perspectiva foi observada como um dos resultados positivos da pesquisa.

Com a adesão de materiais, tais como dicionário *online*; aplicativo de tradução LIBRAS/Língua Portuguesa; artigos e apostilas disponíveis para *download*; pequenos vídeos em LIBRAS postados no PVANet (na pasta Biblioteca), foi verificado maior interesse por parte dos(das) discentes no tocante ao acesso e utilização dos materiais diversificados. Constatou-se, também, de acordo com os relatos, que mesmo esses materiais estando disponíveis a todos via *internet*, eles somente foram acessados por estarem disponibilizados no AVA da disciplina.

Dentre os resultados observados da pesquisa, dois aspectos surgem como desafios no ensino superior: a própria formação docente, para que o uso das TICs não seja considerado um problema, e, sim, uma oportunidade de auxiliar no desenvolvimento didático e facilitar as ações em sala de aula; e a participação efetiva dos discentes, com a utilização das TICs de forma responsável, ou seja, para que as tecnologias sejam incorporadas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, distanciando-se das buscas na *internet* sem direcionamento para os objetivos do conteúdo programático. Grinspun (1999) destaca que existe um contexto histórico e social que deve ser levado em consideração em relação às tecnologias.

A partir das tecnologias é possível gerar reflexões, as quais levam a novos conhecimentos. Morán (2015) argumenta que as tecnologias permitem a integração de tempo/espço por meio do mundo digital, entretanto, é necessário que haja uma conexão de saberes em relação ao ambiente virtual para que o mesmo seja considerado um agente mediador efetivo.

Há, ainda, lacunas que precisam ser repensadas no processo de inserção das TICs no ensino superior, para que as mesmas contribuam de forma significativa no processo de

formação dos futuros licenciados. No entanto, de acordo com os relatos descritos durante a pesquisa, advindos de vários(as) acadêmicos(as) de diferentes cursos de licenciatura, a utilização do AVA e de diferentes recursos postados no PVANet trouxeram à tona a reflexão acerca de suas próprias práticas. Os(as) discentes demonstraram a possibilidade de incorporar as TICs em futuras atuações pedagógicas no âmbito escolar.

Desse modo, as TICs abrem outras possibilidades didáticas e metodológicas para o ensino e aprendizagem, uma vez que essas tecnologias favorecem formas de interação, de comunicação, de acesso à informação, que se convertem em um meio interativo e ativo no processo educacional (TORI, 2002).

Pode-se afirmar que as experiências e trocas de ideias aplicadas na sala de aula por meio das práticas virtuais inseridas no AVA proporcionou a interação dos(das) discentes com a realidade - em relação à educação inclusiva por meio da LIBRAS -, para que essa ficasse mais objetiva, possibilitando uma maior assimilação entre teoria e prática. A inserção de outros materiais fomentou a utilização do espaço virtual, além de despertar a curiosidade dos(as) alunos(as) em encontrar não somente textos, mas também jogos, vídeos e imagens que auxiliam não somente no contexto visual da LIBRAS, mas também para despertar o interesse de ensino aprendizagem em todo contexto do ensino superior.

Considerações finais

Este estudo está distante de esgotar as possibilidades de pesquisas em torno do tema escolhido, ao contrário, percebeu-se que as TICs demandam outros temas de investigação, que poderão contribuir para a compreensão de um emaranhado de relações e articulações que compõe o campo de ensino e aprendizagem de línguas no ensino superior, a partir do envolvimento de práticas virtuais.

Observou-se, durante o percurso, o progresso de ensino e aprendizagem mediado pela utilização do PVANet no momento em que foi evidenciada a importância do uso de tal recurso. Isso foi verificado ao considerar que os(as) discentes utilizaram o material disponível para as aulas por meio do AVA, os quais não seriam regularmente acessados sem o uso da plataforma. Além disso, as trocas de experiências, as dúvidas geradas e os comentários que surgiram devido à utilização do AVA trouxeram uma vasta reflexão sobre a própria prática pedagógica docente e suscitaram a necessidade de buscar opções que sejam viáveis conforme a realidade envolvida, ou seja, grupo de pessoas, conteúdo e tempo disponível.

Nessa perspectiva, o estudo evidenciou que a elaboração dos materiais mediados pelas TICs refletiu nos seguintes aspectos: a) a necessidade de articular a teoria apreendida com a prática em sala de aula e, de posse dessa nova aprendizagem, identificar como é possível construir novas metodologias que atendam à diversidade presente na sala de aula; b) a autocompreensão de que há resistência em mudar didaticamente as aulas, principalmente, pela falta de preparo para as mudanças.

A inserção do AVA no processo de ensino e aprendizagem da LIBRAS como segunda língua, de forma fragmentada ou individualizada, não consegue sanar as lacunas existentes. No entanto, quando planejada e desenvolvida de maneira integrada na disciplina, demonstra visíveis melhorias no percurso prático de apreensão linguística, uma vez que amplia o campo de possibilidades inclusivas no que se refere ao uso de mídias digitais e à abrangência dos aspectos visuais, de extrema importância para o acesso e uso da LIBRAS.

Ademais, por meio da pesquisa foi possível identificar e apontar questões que precisam ser (re)pensadas, discutidas e colocadas em prática no âmbito de reformas educacionais, posto que a construção de conhecimentos significativos, objetivo das propostas pedagógicas na atualidade, ainda é um desafio. Este repercute na decisão de inserir as tecnologias a partir de outro olhar ao trabalho, que requer a compreensão de novas informações e contornos metodológicos de interação para resultar positivamente a todos os envolvidos.

O que fica evidente com esta experiência é que as potencialidades das TICs fascinam todos aqueles que tomam conhecimento de seu funcionamento e da eficácia de seus resultados. No entanto, a inclusão das tecnologias no processo educacional deve ser vista com responsabilidade e de acordo com o desenvolvimento que a sociedade em si opera, uma vez que essas já fazem parte do nosso cotidiano. As TICs podem dar suporte para uma melhor execução das atividades docentes, proporcionando a mediação para um ensino de qualidade, que não deve estar apoiado somente no uso das novas tecnologias na educação, mas no processo educacional como um todo.

Referências

ALMEIDA, F. J. & Almeida, M. E. B. Avaliação em meio digital: novos espaços e outros tempos. In: ALMEIDA, F. J. *Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez; Editora da PUC-SP – Educ, 2005.

BARBOSA, R.M. (Org.). *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

BORGES, T. S. & ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, Ano 03, n. 04, p. 119-143, 2014.

BRANDÃO, Z. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo: Loyola, 2002.

CASTRO FILHO, J. A.; LOUREIRO, R. C.; PAULA, P. S.; SARMENTO, W. W. F.; PEIXOTO, L. E.; PEQUENO, H. S. L.; ROCHA, B. T. S.; VIANA JÚNIOR, G. S. Portal Humanas: Um ambiente colaborativo para criação de projetos e comunidades virtuais para a área de Humanidades. In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 16. Juiz de Fora. Anais. 2005.

DILLENBURG, D.J. & TEIXEIRA, A.C. Uma proposta de avaliação qualitativa em ambientes virtuais de aprendizagem. In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)*, 22. Aracaju. Anais. 2011.

FRANCO, M.A., CORDEIRO, L.M. & CASTILLO, R.A. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 341-353, 2003.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GRINSPUN, M. P. S. Z. Educação tecnológica. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

MERCADO, L. P. L. (org). *Novas Tecnologias na Educação: Reflexões Sobre a Prática*. Maceió: UFAL, 2002.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F. GOMES, R. MINAYO, M. C. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de S. & MORALES, O. E. T. (Orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. [Coleção Mídias Contemporâneas]. PG: PROEX/UEPG, 2015.

QUADROS, R. M. KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira – Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SARMENTO, W.F.; HARRIMAN, C.L.; RABELO, K.F. & TORRES, A.B. Avaliação de usabilidade no processo de desenvolvimento contínuo em ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo de caso com o ambiente Solar. In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)*. 22. Aracaju. Anais. 2011.

STOKOE, W. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press, 1978.

TORI, R. A distância que aproxima. *Revista de Educação a Distância*, v. 1, n. 2, p. 1-6, 2002.

MEME DIGITAL: ARTEFATO DA (CIBER)CULTURA

Geralda de Oliveira Santos Lima

Lorena Gomes Freitas de Castro

Resumo: A linguagem resulta de processos de comunicação a partir da construção e reconstrução de sentidos. Esse percurso pode se realizar por meio de semioses diversificadas, sejam elas linguísticas, sonoras, imagéticas e gestuais. No ato de se comunicar, conhecimentos de naturezas distintas (linguístico, social, cognitivo, cultural e interacional) são mobilizados em prol da interpretabilidade do texto (KOCH, 2009), o que pressupõe a interação entre os (co)enunciadores e os princípios de construção de sentidos. Os gêneros textuais operam em função do contexto cultural e estão sujeitos a adaptações no seu dado momento histórico (MARCUSCHI, 2008). Pretendemos, com este trabalho, analisar o processo de construção de sentidos em três *Memes* digitais numa perspectiva transdisciplinar, visto que são gêneros recorrentes em meio virtual, na maioria das vezes, multimodais e encapsuladores de informações, na medida em que indicam críticas, posicionamentos ideológicos ou ainda criam efeitos de humor. Assumimos os pressupostos teóricos de Lévy (2015), Cavalcante e Custódio-Filho (2012), Escosteguy (1998), Williams (1992), Kress e Van Leuween (2001), dentre outros.

Palavras-chave: *Memes* digitais, cibercultura, multimodalidade, gêneros textuais.

Abstract: The language is the result of communication processes from the construction and reconstruction of senses. This approach can be realized by means of semioses, be they linguistic, imagistic, gestural. In the act of communication, knowledge of different natures (social, cognitive, linguistic, cultural, interactional) are mobilized for the interpretability of the text (KOCH, 2009). Which presupposes interaction between the (co)enunciators and principles of construction of senses. The text genres operate depending on the cultural context and are subject to adjustments in your given historical moment (MARCUSCHI, 2008). We intend to, with this work, analyze the process of construction of senses in three digital Memes under a transdisciplinary perspective, since they are recurrent genres in the virtual environment, most of the time, multimodal and encapsulate information, to the extent that indicate criticism, ideological positions or create mood effects. We assume the theoretical assumptions of Lévy (1999), Cavalcante and Custódio-Filho (2010), Escosteguy (1998), Williams (1992), Kress and Van Leuween (2001), among others.

Keywords: Digital memes, cyberculture, multimodality, genres texts.

· Professora associada do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. São Cristóvão/ Sergipe/ Brasil. geraldalima.ufs@gmail.com

· Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista CAPES e membro do Grupo de Pesquisa: Laboratório em Estudos do Texto, Argumentação e Memória – LETAM, São Cristóvão/ Sergipe/ Brasil. lorenna.gfc@gmail.com

Introdução

A linguagem pode significar “qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráfico, gestuais etc.” (HOUAISS, 2009, p. 1183). Sendo assim, no processo de comunicar, transmitir informações e, também, valores e ideias, os sujeitos operam na construção da textualidade, levando em consideração alguns fatores, como, por exemplo, propósito enunciativo, receptores do texto, situação comunicativa, entre outros.

Ao refletir sobre a influência desses fatores nas formas de construção de sentidos dos textos, e ao percebê-los, enquanto estruturas que se diversificam nas suas realizações, reconhecemos a noção de gênero textual como uma configuração dinâmica, isto é, um padrão sociocomunicativo (MARCUSCHI, 2008).

Com o advento das novas tecnologias, as maneiras de se comunicar se ampliam persistentemente. Isso se estende a partir de formas através das quais é possível produzir um texto até os meios de veiculação e circulação que podem condicioná-lo. Pode-se dizer, então, que novas formas de "querer-dizer" implicam novos comportamentos comunicativos, conseqüentemente, novos gêneros textuais.

Sendo assim, a proposta deste trabalho é observar alguns aspectos de produção e compreensão de sentidos que envolvem o gênero textual emergente do ambiente digital: o *meme*. Estabelece-se aqui uma distinção considerável entre (1) unidade de memória que pode ser compartilhada rapidamente, *grosso modo* a informação *per si*, veiculada por meio da aprendizagem, o que é imitado (copiado), podendo constituir noções socialmente instituídas, como ideias, instruções, valores, comportamentos; e (2) *meme* como artefatos cultural e textual do ambiente virtual, isto é, elementos que, nas redes sociais, transportam informações e carregam ideias, emoções, argumentos, pontos de vista, configurando-se de maneira diferenciada e se consolidando como gênero discursivo.

É preciso entender, no entanto, que a informação veiculada *rapidamente* não é exclusiva do ambiente virtual. Isso significa dizer que o *meme*, em si, não é exclusivo do *ciberespaço*. Basta perceber a relatividade do termo *rapidamente*: enquanto em outras épocas considerava-se “rápida” a espera de semanas ou até meses para receber uma carta, na realidade contemporânea com apenas alguns cliques, ou algumas digitadas, uma informação pode ser enviada ao seu destino instantaneamente. Dessa forma, com a propagação das novas tecnologias, naturalmente, surgem novas formas de interagir, criando não só novos gêneros

textuais, mas também acelerando implacavelmente a comunicação, ampliando a atividade de interação em diversos níveis.

O meio digital permite a rápida veiculação desses textos e possibilita, ainda mais, sua plasticidade. Significa dizer que os *memes*, além de serem compartilhados através de redes várias, podem ser criados, modificados, recategorizados, proporcionando suas diferentes construções em estrutura e em conteúdo. Sob tal perspectiva, nesses textos, ocorre na maioria das vezes a multimodalidade, uma vez que a internet permite o acesso (e a reconstrução) a textos de semioses variadas.

Assume-se, assim, a disposição de estudar esse gênero emergente numa visão transdisciplinar, pois é necessário buscar em outras áreas do conhecimento humano aporte teórico no intuito de complementar as análises textuais, realizadas à luz da Linguística Textual (MARCUSCHI 2008, 2011; CAVALCANTE, 2012; CAVALCANTE e CUSTÓDIO FILHO, 2010; DIONISIO, 2011) com noções referentes aos Estudos Culturais (WILLIAMS, 1992; ESCOSTEGUY, 2008; ORTIZ, 2004), multimodalidade (KRESS and VAN LEEUWEN, 2001) e cibercultura (LÉVY, 1999).

***Meme*, artefato (ciber)cultural**

Os estudos culturais constituem um movimento teórico-político que propõe uma mudança de paradigmas em âmbitos diversos, em função “das alterações dos valores tradicionais da classe operária na Inglaterra pós-guerra” (ESCOSTEGUY, 1998, p. 88). Iniciados oficialmente com a inauguração do *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), a intenção era buscar entendimento sobre os aspectos que delineavam a sociedade e a cultura contemporâneas e, também, os que envolviam a cultura popular. Em consonância com esse autor, ao final dos anos 50, três nomes se consagraram no surgimento desses estudos culturais: R. Hoggart, R. Williams e E. P. Thompson que abordavam questões culturais de épocas anteriores, entre as quais, o histórico do conceito de cultura e aspectos culturais da sociedade inglesa.

Ampliar os olhares para o conceito de cultura, por conseguinte para assuntos que não eram considerados até então, permitiu a atuação de estudos em áreas que surgiram e ganharam espaço graças aos estudos culturais, consolidando sua importância e compromisso com as mudanças e movimentos sociais. Williams (1992) versa sobre os caminhos do termo *cultura* e diz que, dependendo dos processos sociais, de um caráter de referência mais global ou mais parcial, podem-se considerar algumas concepções: (i) modo de vida global; (ii) sistema de

significações; (iii) atividades artísticas e intelectuais; e (iv) práticas significativas. Ou seja, para definir um conceito de cultura, é preciso considerar a distância do sujeito a quem se observa e os aspectos sociais em que ele está envolvido, seus comportamentos, sua história, seus costumes e suas crenças.

Avaliar esses elementos culturais que podem condicionar a produção do *meme* digital (assim como de quaisquer gêneros discursivos) é assumir uma perspectiva multidisciplinar no sentido da investigação e do contato com outras esferas de conhecimento. A procura do entendimento dos aspectos sociais que envolvem essa produção de efeitos de sentidos torna-se relevante, na medida em que “os estudos culturais caracterizam-se por sua dimensão multidisciplinar, a quebra das fronteiras tradicionalmente estabelecidas nos departamentos e universidades” (ORTIZ, 2004, p. 121).

Considerando os aspectos sociais que envolvem a produção e a repercussão do *meme* digital, é indispensável refletir sobre o ambiente virtual, lugar que permite sua produção, circulação e interação entre comunidades distintas. Esse lugar nada mais é que o *ciberespaço*, “dispositivo de comunicação interativo e comunitário, [que] apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva” (LÉVY, 1999, p. 29).

Percorrendo esse aspecto social e virtual do *meme*, temos a afirmação de Lévy (1999) de que a velocidade de transformações é uma constante no universo *cibercultural*. Essa concepção é essencial no que diz respeito ao *meme* como informação replicada, pois dialoga com os primordiais conceitos de *meme*, elemento cultural ou unidade de memória que precisa ser passada adiante. Aprendida e imitada, conforme Dawkins (2006), essa unidade de memória para ser assim considerada diz respeito a informações que *pulam de cérebro em cérebro* (BLACKMORE, 2000), isto é, sofrem constantes transformações. O *ciberespaço* é então o ambiente que favorece, além de outras atividades interativas, a criação e circulação dos *memes* digitais, possibilitando aos interlocutores criar e editar esses textos não só retextualizando-os, mas também proporcionando novas versões, como reforça Dionísio (2011). Para essa autora,

a variedade de recursos tecnológicos, a serviço da comunicação humana, na sociedade atual, permite não só a criação de uma infinidade de manipulações gráficas em computadores, mas também a rápida propagação da informação, e consequentemente de novas formas de apresentação da escrita (DIONÍSIO, p. 146, 2011).

O *meme* digital é artefato (ciber)cultural, não é estrutura cristalizada. São formas de ação social de caráter dinâmico, de estilo e de conteúdos demarcados (MARCUSCHI, 2008, 2010, 2011). Deve-se, portanto, atentar-se para o funcionamento linguístico imerso nas atividades culturais específicas, porque constituem fatores de circunstancialização, como os textos se realizam em espaços distintos, e sob que influências. O *meme*, gênero emergente das novas tecnologias digitais (MARCUSCHI; XAVIER 2010), tem seu ambiente específico, como já dito, que propicia sua criação e rápida disseminação e, além disso, é preciso considerar seus aspectos composicionais, uma vez que o *ciberespaço* lhe confere caráter multimodal.

A multimodalidade diz respeito a uma área de estudo que se interessa pelas formas de comunicação produzidas por recursos semióticos diversos, e como esses recursos operam para construir signos em contextos sociais concretos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Somando-se ao aporte teórico da Linguística de Texto, a teoria do discurso multimodal atua no sentido de buscar compreender os efeitos de sentido nas diversas semioses. Esse posicionamento é de extrema importância neste trabalho, primeiro por corroborar uma perspectiva multidisciplinar, de acordo com os estudos culturais, uma vez que o *meme* é um texto informal, isto é, constitui um produto de cultura popular, por assim dizer. Em segunda instância, por confirmar a necessidade de buscar em outras áreas de estudos ferramentas que auxiliem em percepções amplas das construções de sentido dos textos, visto que em muitos estudos, as observações e análises se restringem apenas aos elementos linguísticos, caracterizando então uma atitude *verbocêntrica* (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010).

Ainda de acordo com as noções trazidas por Cavalcante e Custódio Filho (2010) – e tendo eles, também, motivado maior parte do percurso deste artigo – assumimos, também, que

o pesquisador deve assumir toda a complexidade do objeto texto e propor análises que deem conta dessa multiplicidade, considerando-se que, ainda que se configurem como não verbais, as diferentes manifestações semióticas ou os diferentes processos envolvidos em situações de interação sem o verbal passam por um tratamento linguístico quando da interpretação; essa seria a decisão mais coerente com o panorama atualmente delineado nos estudos sobre o texto (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 65).

Da mesma forma que é importante observar os fenômenos de ordem social, cultural, histórica na produção de um texto, também o é analisar em toda sua materialidade textual.

Ora, se mesmo no estudo de uma proposição ou enunciado o ideal é que se leve em consideração aspectos de ordem linguística e extralinguística, como coesão, coerência, contexto, fatores pragmáticos, ao tratar de textos multissemióticos torna-se imprescindível o estudo do texto para além da materialidade linguística, nas suas diversas modalidades. Afinal, se o texto é construído por mais de uma linguagem, essas formas devem ser estudadas simultaneamente e verificadas sobre como interagem a fim de produzir sentidos. Assim sendo, os *memes* digitais constituem ricos materiais de análise e de estudo, uma vez que encapsulam na sua composição ideias diversas, que podem se manifestar através de modalidades distintas. Ratificando,

Meme, atualmente, também é um termo utilizado para denominar algumas estruturas textuais que vêm sendo disseminadas nas redes sociais, constituem-se normalmente de caráter multimodal (texto escrito e imagem, imagem e texto sonoro, vídeo, dentre outros), aderindo a maneiras distintas de se apresentar e, geralmente, também estão ligadas ao discurso cômico, irônico ou satírico (CASTRO; CARDOSO, 2015, p. 3).

Após perpassar alguns conceitos que tangem o estudo deste trabalho como o de estudos culturais, cibercultura, *Meme* enquanto replicador de informação, além de alguns conceitos primordiais afins à Linguística Textual, seguem alguns exemplos do que aqui se considera *Meme* e suas respectivas análises.

Análises e discussões

Os *memes* podem ser encontrados em redes sociais diversas. Para esta pesquisa, recorreremos também ao do Museu de *Memes*¹, espaço virtual criado por um grupo de estudos da Universidade Federal Fluminense, cujo objetivo é estudar manifestações de cultura popular cibernética e desconstruir a imagem do *besteirol* ou *cultura inútil*.

O grupo, responsável pelo primeiro acervo brasileiro digital de *memes*, reforça que estudar esse tipo de texto é compreender os hábitos e a cultura na contemporaneidade, pois é preciso reconhecê-lo enquanto produto da cultura popular que faz parte da nossa própria cultura e do cotidiano (CHAGAS et al, 2011).

A pesquisa a esses replicadores digitais na academia ainda é pouco explorada. Carl Chen, da Universidade de Yale, elabora um estudo do *meme lolcat* do site *4Chan* que concebe

¹<http://www.museudememes.com.br/>

o *meme* como *contagioso*, carregado de humor, produto da cultura popular nas comunidades da internet, para ele,

embora o exemplo específico de um lolcat para estudo possa parecer um pouco estranho, o meme de Internet como artefato cultural de uma comunidade on-line realmente ajuda a iluminar como eles expressam valores e compartilhar interesses, que então leva para o fomento do juízo crítico na associação e mesmo criação de ação política (CHEN, 2012, p. 7, tradução nossa).

Além disso, Chen (2012) cita a importância da internet, mais precisamente o *site 4chan* enquanto esfera pública e espaço de democratização de conhecimento. Isso se deve ao fato de que, como já citado, apesar de serem muitas vezes considerados estruturas superficiais, os *memes* podem também propagar conteúdos importantes, argumentando em favor de ideias e, inclusive, debatendo assuntos políticos e/ou ideias diversas. Seguem exemplos de alguns *memes*:

(1) *Keep Calm and Carry On*



Figura 1 – Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Keep_Calm_and_Carry_On
Acesso: Junho 2015

O *meme* da Figura 1, *Keep Calm and Carry On*², foi cunhado durante o período da segunda grande guerra (em 1939) na Inglaterra, resultado de uma campanha motivacional diante dos conflitos bélicos. A imagem foi redescoberta e viralizou (CHAGAS et al, 2011). É perceptível a importância da coroa na imagem, uma vez que a informação foi divulgada pelo governo inglês ao seu povo, que pode ser facilmente adaptado a outros contextos. Vejamos o caso a seguir:



Figura 2 – Fonte: <http://www.bombounowa.com/imagens/sossega-o-facho-and-nao-me-aperreie/>
Acesso em: Junho de 2015

Na figura 2, o processo de retextualização e, também, o de intertextualidade não acontecem só no âmbito linguístico (sossega o facho and não me aperreie), apresentando recursos lexicais que identificam uma comunidade específica: o nordestino e seu linguajar (“facho”, “aperreie”). Estendem-se também através da substituição da coroa do governo inglês pelo chapéu do cangaceiro, um referente imagético que representa fortemente a cultura nordestina, e a disposição gráfica dos elementos é mantida. Observemos que a noção de “mantenha a calma e siga em frente” é de certa forma compatível com “sossega o facho and não me aperreie”, isso retoma o conceito de *meme* de Dawkins (2006), da unidade de memória que é passada adiante, como reforça, também, Blackmore (2000) sobre o processo de imitação. Assim se posiciona essa pesquisadora,

² Tradução livre: “Mantenha a calma e siga em frente”.

Quando eu digo imitação eu quero incluir a transmissão de informação através da linguagem, da leitura e da instrução, assim como outras habilidades complexas e comportamentos. Imitação inclui qualquer tipo de cópia de ideias e comportamentos de uma pessoa para outra. Então, quando você ouve uma história e passa a essência para outra pessoa, você copiou um *meme*. O ponto importante é que a ênfase na imitação nos permite descartar todos os tipos de coisas que não podem ser passados adiante e, portanto, não podem ser contadas como *memes* (BLACKMORE, 2000, p. 43, tradução nossa, grifo nosso).

Vejamos, a seguir, o exemplo dois:

(2) Willy Wonka Irônico



Figura 3 – Fonte: http://www.museudememes.com.br/wpcontent/uploads/2015/06/wonkatumblr_inline_mqk8dn1ePH1qz4rgp.jpg
Acesso em: Junho de 2015

O *Condescending Wonka* corresponde a uma imagem do personagem Willy Wonka, dono da Fantástica Fábrica de Chocolates, representado pelo ator Gene Wilder em 1971. Em consonância com Chagas et al (2011), entende-se este texto (*meme*) como interessante para ser estudado devido ao seu conteúdo apresentar uma ironia que normalmente aponta para questões políticas de conscientização acerca da própria vida e de seus paradoxos. Vale ressaltar o caráter excêntrico do personagem, devido ao valor imprescindível que deve estar presente em outras versões, uma vez que a construção do referencial linguístico está ancorada no personagem. Considerando que no material de origem – no caso, o filme – o personagem não tenha efetuado tais falas, é preciso que as construções linguísticas sejam compatíveis com algo que ele *podaria* falar, pois, ainda que retextualizado, o *meme* deve estar coerente com suas versões anteriores.

Vemos então que o personagem é irônico e sarcástico. Vale lembrar que, no filme, cinco crianças são sorteadas com bilhetes dourados para entrar na fábrica de chocolates e, na verdade, Willy Wonka está procurando por uma que possa ficar em seu lugar. Isso quer dizer que as crianças estão a todo tempo sendo testadas por ele, o que reforça seu caráter irônico de uma figura sarcástica. Na Figura 4, a seguir, vamos ver uma versão replicada do *meme* Willy Wonka irônico. O padrão linguístico segue com uma pergunta e uma resposta irônica, tal qual o personagem que geralmente questiona em uma dada situação. Nesta Figura 4, temos: *Então você é contra o capitalismo?* O elemento imagético, representação do sarcasmo através da feição, é confirmado com o segundo elemento linguístico: *Conte-me mais sobre isso enquanto comemos o big mac que você comprou*. Vejamos o texto (a Figura 4) seguinte:



Figura 4 – Fonte: http://www.museudememes.com.br/wp-content/uploads/2015/06/wonkatumblr_inline_mqk8dtdf3S1qz4rgp.jpg
Acesso em: Junho de 2015

O enunciado “*Conte mais sobre isso [...]*” do texto acima (Figura 4) é bastante frequente no *meme* do *Willy Wonka Irônico* (Figura 3). Essa expressão sugere que há alguma inadequação e funciona como se o personagem estivesse pedindo uma explicação, quando na verdade está ridicularizando o seu coenunciador.

No caso dessa Figura 4, podemos destacar, do material linguístico, dois fragmentos que divergem claramente “[...] é contra o capitalismo?” e “[...] comemos o *big mac* que você comprou”, ou seja, como alguém pode ser contra o capitalismo e ter comprado para comer um sanduíche de uma grande rede *fast-food*? Pode-se dizer, então, que o personagem está quase sempre questionando uma coerência que não existe, processo de construção de sentidos que se

ancora no personagem representado na imagem. No próximo exemplo (3) sobre *memes*, examinaremos rapidamente mais uma figura (5) apenas representada por um texto imagético.

(3) O Arco-íris *meme*

Nesta figura, o *meme* tem um diferencial dos citados anteriormente, visto que é representado "apenas por uma imagem": o arco-íris. Em 26 de junho de 2015, os EUA declararam a legalização da união civil entre pessoas do mesmo sexo (CHAGAS et al, 2011). A despeito disso, vamos rever a expressão "apenas por uma imagem" e levar em consideração alguns movimentos nas redes sociais. Como já é possível perceber, aos *memes* podem se integrar modalidades diversas, abordar assuntos diversos, entre eles, assuntos considerados polêmicos, envolvendo questões sociais, políticas, entre outras. Nesse caso, o *meme* surgiu da seguinte forma:

O site criou, logo após a aprovação da lei, uma forma dos seus usuários manifestarem seu apoio através de um filtro com a cor de arco íris – cores que fazem parte da bandeira do movimento LGBT - adicionado às fotos de perfil e o próprio Mark Zuckerberg aderiu à moda, além de muitas outras celebridades (CHAGAS et al, 2011).



Figura 5 – Mark Zuckeberg, fundador do facebook

Fonte: <http://www.museudememes.com.br/wp-content/uploads/2015/06/885x592-11667534-10102203860243201-2713296330820668368-n-20150626162410.jpg>

Acesso: em Junho de 2015

Nesse texto imagético, o *meme* (monomodal) foi então difundido na rede social do *Facebook* principalmente com o intuito de possibilitar aos internautas uma forma de apoiar a causa – união civil entre pessoas do mesmo sexo – e rebater o discurso daqueles que são

contra a legalização. Não se pretende aqui discutir a validade ou não desse recurso, o que é importante aqui é a função da imagem e sua significação. Observemos que uma primeira imagem foi divulgada com uma função textual (ser a favor de uma causa) e, conseqüentemente, *mimetizou-se* a partir do momento em que mais pessoas foram aderindo àquela modalidade rapidamente.

Fica claro que esse *meme* (Figura 5) não é constituído por elementos linguísticos, mas pelas cores da bandeira do movimento LGBT; no entanto, há toda uma construção de sentidos por trás dessa imagem (Figura 5). A partir do momento em que o internauta tem acesso à rede social específica e adere a essa informação é como se ele estivesse dizendo que é a favor da causa apresentada, e mais, contra o discurso daqueles que não a legitimam. Isso quer dizer que uma simples imagem – *meme*, mesmo sem elementos linguísticos, pode representar um ponto de vista bastante pertinente e que pode ser confirmado diante de outros movimentos nas redes sociais. O uso do *meme* indica que o internauta que acessa o *Facebook* legitima a causa representada pelo referente imagético.

Nos três casos citados acima, tem-se *memes* que se configuram através de recursos imagéticos e de elementos linguísticos e, no terceiro exemplo, um representado pelo uso de cores que indicam uma bandeira. Cada um dos textos discutidos e analisados apresenta um padrão de funcionamento diferenciado, circula livremente pelas redes sociais, apesar da possibilidade de ser mais frequente em alguns espaços virtuais do que outros (no terceiro caso, uso exclusivo do *Facebook* até então) e, ainda que se leve em consideração seu caráter cômico ou sarcástico. É preciso reconhecer que essas sutis manifestações textuais também abordam temáticas importantes a serem discutidas, representando pontos de vista do sujeito no ciberespaço.

Considerações finais

Após caminhar por algumas considerações teóricas importantes, as quais envolvem os estudos culturais, a cibercultura, para além do aporte teórico da Linguística Textual que se fez presente, percebe-se que as análises deste trabalho constituem uma tentativa de estudo no sentido de observar manifestações textuais multimodais nas suas devidas proporções. É reconhecida aqui a importância de estudar o *meme* digital enquanto gênero textual emergente da cibercultura, pois sua produção é condicionada pelo (ciber)espaço em que são veiculados e produzidos.

O ciberespaço, lugar de livre produção e que proporciona a inteligência coletiva (LÉVY, 1999), responde, inclusive, pelo caráter do *meme* digital como artefato da cultura popular (aos que têm acesso aos recursos necessários), que reflete novas formas de comunicação e produção de sentidos.

Assim, é crucial relacionar o estudo de *memes* à multimodalidade do estudo de textos que em sua significação integram diversas semioses (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Com base nas análises, compreende-se, portanto, o caráter incipiente, mas não menos importante, deste trabalho no intuito de trazer para os estudos da LT noções que dialoguem com outras áreas do conhecimento, corroborando a perspectiva de um estudo multidisciplinar acerca do estudo do texto, sobretudo, no que alude ao desejo de expandir a noção de coerência textual para além dos elementos linguísticos.

Por fim, demonstramos que o *meme* digital é um gênero discursivo rico na sua composição e nas possíveis abordagens. É artefato da (ciber)cultura e a ele pode ser conferido caráter multimodal (sendo aqui realizada uma simples análise de algumas modalidades) e ser rapidamente veiculado no ambiente virtual através das redes sociais, possibilitando interação e atendendo a contextos sociais e culturais de naturezas distintas.

Referências

BLACKMORE, Susan. **The Meme Machine**. Oxford University Press, 2000. p. 1-52.

CASTRO, Lorena Gomes Freitas de; CARDOSO, Thiago Gonçalves. Memes: os replicadores de informação. **Anais eletrônicos do VI ENPOLE**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, Janeiro de 2015. Disponível em <http://enpoleufs.com.br/textos/Lorena_Gomes.pdf>. Acesso em: maio de 2015.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Revisitando o estatuto do texto**. Revista do GELNE, Piauí, v. 12, n. 2, 2010.

CHAGAS, Viktor; FREIRE, Fernanda; RIOS, Daniel. **Museu de Memes**. 2011. Disponível em: <<http://www.museudememes.com.br/acervo/>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

CHEN, Carl. **The Creation and Meaning of Internet Memes in 4chan**: Popular Internet Culture in the Age of Online Digital Reproduction. *Habitus*, Yale University, New Haven, CT, Vol III. p. 6-19. 2012. Disponível em: <[http://www.yale.edu/habitus/habitus_design_6.625_\(3\).pdf](http://www.yale.edu/habitus/habitus_design_6.625_(3).pdf)>. Acesso em: Maio de 2015.

DAWKINS, Richard. **The selfish gene**. Oxford University Press. 30ª ed. 2006. p. 1-20; 189-201.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.; (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-151.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma introdução aos estudos culturais. **Revista FAMECOS**, Rio Grande do Sul. v. 1, n. 9, 1998. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3014/2292>>. Acesso em Julho de 2015.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo Van. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. Oxford University Press, 2001. p. 1-21.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS). p. 21-45, 77-85. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/8897/levy_cibercultura.pdf>. Acesso em Junho de 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.; (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 16-31.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C.; (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construções de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 11-80.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORTIZ, Renato. **Estudos Culturais**. Revista Tempo Social. vol. 16. n. 1. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v16n1/v16n1a07.pdf>>. Acesso em: junho de 2015.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 9-31; 205-239. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/raymondwilliams cultura.pdf>. Acesso em junho de 2015.

SONS OCLUSIVOS NO POLONES FALADO EM MALLET, PR

Luciane Trennephol da Costa*

Resumo: Em comunidades rurais do interior do Paraná, encontramos falantes bilíngues, que falam português e uma língua eslava, polonês ou ucraniano, e muitos cuja primeira língua foi a eslava e não o português. Apresentamos neste estudo os resultados de uma investigação com o objetivo de examinar o ponto de articulação das oclusivas [t d] produzidas no polonês falado em Mallet, Paraná. Descrições da língua polonesa (GUSSMANN, 2007) apontam para diferenças de ponto de articulação dos sons consonantais [t d] em relação ao sistema da língua portuguesa. Examinamos primeiramente o ponto de articulação das oclusivas [t d] através das pistas acústicas de *locus* do segundo formante vocálico e análise do espectro da explosão de soltura da oclusiva. Os detalhes fonéticos examinados nesta etapa da pesquisa apontam para indícios de uma possível articulação anteriorizada das oclusivas no polonês falado em Mallet.

Palavras-chave: Bilinguismo, contatos linguísticos, análise acústica, polonês, oclusivas.

Abstract: In rural communities in the countryside of Parana, it is possible to encounter bilinguals who speak Brazilian Portuguese and a Slavic language, Polish or Ukrainian, and many of them have as their first language Polish or Ukrainian instead of Portuguese. Considering this scenario, this article presents the results of a study which aimed at investigating the place of articulation of consonant sounds [t d] in the system of the Polish spoken in Mallet, Parana, Polish language descriptions (Gussmann, 2007) point to differences in the place of articulation of consonant sounds [t d] in the system of the Portuguese language. First it was examined the place of articulation of stops [t d] through acoustic cues of the second formant vowel locus and analysis of the spectrum of stop release explosion. Phonetic details examined at this stage of the study signal a possible anterior articulation of stops in Polish spoken in Mallet.

Keywords: Bilingualism, linguistic contacts, acoustic analysis, Polish, stops.

Bilinguismo e contato linguístico no interior paranaense

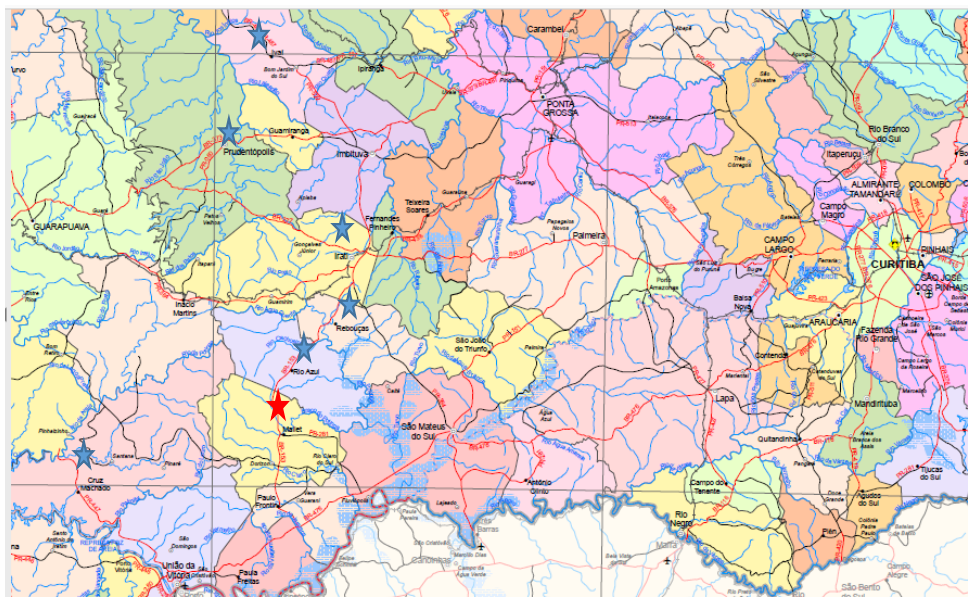
O estado do Paraná recebeu levas de imigrantes de diferentes etnias e em diferentes momentos históricos. A colonização eslava iniciou-se em fins do século XIX e estima-se que cerca de 60.000 eslavos, ucranianos e poloneses, migraram para o estado do Paraná. Atualmente, a cultura eslava continua viva através dos descendentes eslavos na culinária, nos ritos religiosos, no artesanato típico e, principalmente, nas línguas faladas por essa população. Muitos desses descendentes são bilíngues, até mesmo trilíngues, e muitas vezes, ainda hoje, a língua materna destes falantes não é o português e sim o polonês ou o ucraniano. O uso das

* COSTA, L. T. da. Departamento de Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, Irati, Paraná, Brasil, luciane.tcosta@yahoo.com.br

línguas eslavas está presente, majoritariamente em cidades com características rurais e mais distantes da Capital, nas reuniões familiares, em catequeses e nas missas.

Este mosaico cultural atraiu a atenção de pesquisadores da UNICENTRO que, há mais de dez anos, fundaram o Programa Permanente de Extensão intitulado Núcleo de Estudos Eslavos – NEES com o objetivo de realizar o mapeamento material e imaterial da cultura eslava na região. Para investigar as características do português falado no Paraná e suas possíveis influências eslavas, foi criado, vinculado ao NEES, o Bando de Dados – Variação Linguística de Fala Eslava – VARLINFE. O banco, que possui amostras de fala de seis cidades da região, atualmente está em fase de ampliação com coletas de dados nas cidades de Cruz Machado e do distrito de Jaciaba em Prudentópolis; e foi montado de acordo com os pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista Laboviana¹. No mapa da Figura 1, podemos visualizar a localização no Paraná das cidades cujas amostras de fala constituem o VARLINFE: Cruz Machado, Irati, Ivaí, Reboças, Rio Azul, Mallet, Prudentópolis. As cidades que constituem o VARLINFE estão sinalizadas com uma estrela azul e Mallet, origem do *corpus* desta pesquisa, com uma estrela vermelha.

Figura 1- Mapa do Paraná com a localização das cidades que constituem o VARLINFE



Fonte: IBGE (2016)

¹ Maiores informações acerca da constituição e características das cidades que formam o banco podem ser consultadas em Costa e Loregian-Penkal (2015) e Loregian-Penkal, Costa, Lemke e Jacumasso(2013).

Uma das pesquisas propiciadas pelo VARLINFÉ foi a investigação do fenômeno variável da elevação das vogais átonas finais em amostra da cidade de Mallet. A elevação vocálica é a realização de uma vogal alta por uma vogal média no contexto pós-vocálico. Examinamos, na fala de Mallet, a elevação das vogais átonas anteriores somente como, por exemplo, a realização de “lote” [ˈlɔtɐ] como “loti” [ˈlɔtɨ] ou [ˈlɔʃɨ]. Este é um fenômeno variável bastante produtivo no português do Brasil, doravante PB, e já apontado nos trabalhos descritivos clássicos de Câmara Júnior (1972) que ao descrever o sistema vocálico do PB apresenta a redução do quadro vocálico na posição átona final que de sete vogais orais reduz-se para três realizações [a i u]. Pesquisas atuais ratificam a produtividade do fenômeno da elevação no PB, como, por exemplo, Chaves e Santos (2011) que, analisando a fala do Acre, constata a categorização da regra de elevação na amostra em estudo.

No entanto, ao contrário do resto do Brasil, o fenômeno da elevação não é produtivo no sul do país, fato apontado pelo próprio Câmara Jr. (1972, p. 34). Pesquisas variacionistas (VIEIRA, 2002; MILESKI, 2013) também ratificam a baixa produtividade da regra variável de elevação vocálica no sul do Brasil. A pesquisa de Vieira (2002) mostra a diferença entre a produtividade da regra nas capitais e no interior dos estados da região sul do Brasil: Porto Alegre apresenta uma porcentagem de 81% de aplicação da regra com peso relativo (doravante P.R.) de 0.99, Florianópolis apresenta 57% de aplicação da regra com P.R. de 0.66 e Curitiba apresenta 37% de aplicação da regra com P.R. de 0.45. A capital paranaense portanto é a que apresenta os índices mais baixos de aplicação da regra.

Com o objetivo de investigar o fenômeno da elevação na fala paranaense, realizou-se uma análise variacionista com dados da cidade de Mallet, integrante do VARLINFÉ (LOREGIAN-PENKAL e COSTA, 2014). Os resultados revelaram como primeira variável favorecedora à não elevação o tipo de som consonantal em contexto precedente, tendo como primeiro fator as oclusivas.

A seleção do som consonantal oclusivo em contexto precedente como primeira variável condicionadora à não-aplicação da elevação, demonstra que parece haver uma possível interferência do sistema linguístico do polonês no português falado por esses falantes bilíngues. Descrições do polonês (GUSSMANN, 2007) mostram as diferenças de ponto de articulação dos sons desta língua com o português. No sistema vocálico, o polonês possui seis vogais orais [i ɨ ɛ a u ɔ], nota-se a falta das vogais médias [e o] e a vogal [ɨ] é descrita como frontal, meio fechada e retraída. Interessante também é o registro de Gussmann (2002, p. 60) do fenômeno de não palatalização da vogal [ɨ] que, por ter uma articulação mais retraída ou central e considerada fonologicamente como uma vogal central na representação subjacente,

teria um papel inibidor da palatalização de consoantes no polonês. No sistema consonantal, é mais flagrante a possível interferência do ponto de articulação das consoantes polonesas na articulação dos sons consonantais do PB pelos falantes descendentes de imigrantes eslavos em Mallet. Gussmann (2007, p. 5) descreve as consoantes [t d] como tendo um ponto de articulação dental.

É preciso destacar que as línguas eslavas faladas no Paraná, são aqueles sistemas linguísticos trazidos para o Brasil há mais de cem anos pelos imigrantes e não o polonês e ucraniano falados atualmente na Polônia e na Ucrânia. Ainda que haja muitas semelhanças, a ponto dos falantes brasileiros conseguirem comunicar-se com os europeus, há também divergências de ordens lexicais e sonoras. Desde o clássico texto de Mackey (1972) sabemos que uma das implicações do bilinguismo pode ser a interferência de um sistema linguístico em outro propiciada pelo contato linguístico. Descrições já efetuadas do polonês falado em Mallet (COSTA e GIELINSKI, 2014), demonstram as características particulares da língua eslava como sistema linguístico diferenciado para esses falantes.

Com o objetivo de investigar o ponto de articulação das oclusivas [t d] no polonês falado em Mallet e testar nossa hipótese da possível influência do ponto de articulação das oclusivas pelos falantes bilíngues português-polonês na não aplicação da regra de elevação das vogais átonas finais, realizamos um experimento piloto para analisar acusticamente detalhes fonéticos das oclusivas polonesas e cuja metodologia apresentamos na próxima seção.

Metodologia

Nesta pesquisa, realizamos uma análise acústica investigando o ponto de articulação das oclusivas no polonês falado em Mallet, Paraná; utilizando o programa computacional PRAAT (BOERSMA e WEENIK, 2013). Os dados foram gravados em cabine acústica e pertencem ao *corpus* do Banco de Dados do Laboratório de Fonética do Núcleo de Estudos Eslavos – NEES. Para esta amostra, foi apresentada uma lista de palavras em português, as quais as informantes deveriam pronunciar em polonês na seguinte frase-veículo *SŁYSZAŁAM PRĘDKO* (em português *Escutei rápido*). Gravou-se quatro repetições para cada

informante. O quadro 1 apresenta a lista das palavras deste *corpus* gravadas com a escrita formal em polonês² e o significado em português.

QUADRO 1 – Lista das palavras da amostra utilizada

| PALAVRA POLONESA | SIGNIFICADO EM PORTUGUÊS |
|------------------|--------------------------|
| DOM | CASA |
| CICHO | QUIETO |
| CIERPI | SOFRE |
| ŚMIETANA | NATA |
| MOTYL | BORBOLETA |
| DESZCZ | CHUVA |
| ROBOTA | SERVIÇO |
| STÓŁ | MESA |
| CUKIER | AÇUCAR |
| OJCIEC | PAI |
| DZIADEK | AVÔ |
| KWIAT | FLOR |
| OSOBA | PESSOA |
| DZIEWCZYNA | MENINA |
| GORĄCY | QUENTE |
| DACHÓWKA | TELHA |
| MYSZ | RATO |
| SZPITAL | HOSPITAL |
| LATO | VERÃO |
| POMARAŃCZA | LARANJA |
| DZIĘKUJĘ | OBRIGADO |
| SCHODY | ESCADA |
| DRZEWO | ÁRVORE |
| DOBRY | BOM |

² Agradeço à Sônia Eliane Niewiadomski Licenciada em Letras/Polonês – UFPR e Mestre em Relações Internacionais pela Universidade de Vársóvia (Uniwersytet Warszawski) o suporte na escrita do polonês. Erros eventuais que persistirem são de minha inteira responsabilidade.

Desta amostra, selecionamos as ocorrências de oclusivas [t d] em início de sílaba. Os dados são de três informantes femininas moradoras da localidade rural de Colônia Duas em Mallet, Paraná. As três informantes têm o polonês como primeira língua e aprenderam o português no primário, ao entrarem na escola. Todas possuem grau universitário incompleto e pertencem à faixa etária de vinte a trinta anos. A informante (A) tinha trinta anos na época da gravação, a informante (B) tinha vinte e oito anos e a informante (C) tinha 21 anos.

O bilinguismo em Mallet é caracterizado pela oralidade, ainda que possua registros escritos como em túmulos e festas de igreja (COSTA e GIELINSKI, 2014). Restrito às relações sociais familiares e religiosas, sua manutenção é favorecida pelo relativo isolamento das comunidades rurais e pela união entre o grupo social de descendentes. Nas entrevistas do VARLINFE, percebe-se a diferença que há no uso das línguas eslavas entre as localidades mais urbanas e as mais interioranas, como é o caso da localidade de Colônia Duas em Mallet, onde residem as nossas informantes desta pesquisa. Nestas localidades, as missas são rezadas em polonês e ucraniano, assim como as catequeses. Há registro também de rituais religiosos típicos eslavos nos quais as línguas eslavas fazem-se presentes como a *Haiulca*, dança típica da Páscoa, acompanhada de músicas eslavas; o *Korovai*, ritual específico dos casamentos. As línguas eslavas são usadas então no âmbito das atividades religiosas e nas relações familiares, mas muitas vezes ainda são a primeira língua das crianças e a língua usada nas relações familiares.

Nesta etapa da pesquisa, através das pistas acústicas, investigamos o ponto de articulação das oclusivas [t d] produzidas pelos falantes bilíngues ao falar polonês. A Teoria Acústica de Fala (FANT, 1960) tenta explicitar as relações acústico-articulatórias dos sons da fala. Investigando as configurações acústicas dos sons de acordo com as diferentes manobras articulatórias de suas produções, estabelecem-se correspondências entre detalhes fonéticos de produção e de configuração acústica observadas por meio da análise acústica.

Sabemos que os sons oclusivos são produzidos com uma manobra articulatória que gera obstrução total à passagem do ar no trato oral. Essa articulação gera vários eventos acústicos. Primeiramente temos a ausência de energia acústica no espectrograma gerada pela interrupção da passagem do ar; um transiente, que é um breve pulso de energia causado pela soltura dos articuladores; um possível intervalo de africação; o início do vozeamento para as oclusivas sonoras; o VOT (*Voiced Onset Time*) tempo de início de vozeamento sincronizado ou não com a soltura dos articuladores e as transições formânticas no início da vogal adjacente. Essa articulação manifesta-se acusticamente pela ausência de energia acústica no espectrograma e pela explosão de soltura dos articuladores após a obstrução. Podemos inferir

o ponto de articulação dos sons oclusivos por estas pistas acústicas, mas levando em consideração que as características acústicas e perceptuais dos sons consonantais são complexas e dependem do contexto em que são produzidas (KENT e READ, 1992).

Conforme Kent e Read (1992, p. 110) o espectro de explosão da oclusiva varia de acordo com o seu lugar de articulação, pois as propriedades de ressonância são definidas pela configuração articulatória específica dos sons. Assim, os sons labiais tendem a ter uma dominância de baixa frequência no ruído de explosão, os sons alveolares são associados com uma energia de alta frequência e as velares são caracterizadas por uma explosão de frequência intermediária. Apesar da pista de explosão não ter sido estudada extensamente e de não podermos tirar conclusões peremptórias acerca de seu papel na identificação do ponto de articulação dos sons oclusivos, Kent e Read (1992, p.114) colocam que estudos feitos com algumas línguas como, por exemplo, o francês e o inglês americano; demonstram que a faixa de frequência da soltura de explosão dos sons oclusivos pode auxiliar bastante na identificação do ponto de articulação das oclusivas. Outras características da explosão que podem servir como pistas acústicas para identificação de ponto são a amplitude e a mudança espectral entre o início da explosão e o início do vozeamento vocálico.

Outra pista acústica que pode auxiliar na identificação do ponto de articulação das consoantes oclusivas é a transição formântica na vogal adjacente à oclusiva em início de sílaba. Na teoria acústica, há correlação entre os valores de F1 e altura da articulação e F2 e anterioridade ou posterioridade da articulação. Quanto maiores os valores de F2, mais anterior é o ponto de articulação. Conforme Kent e Read (1992) um possível traço unificante de variadas transições é a frequência inicial ou *locus* do segundo formante vocálico. Para as bilabiais [b], a frequência inicial do F2 é sempre muito baixa, em torno de 600-800Hz; para as alveolares [d], a frequência inicial de F2 fica em torno de 1800Hz.

Essas duas pistas acústicas, o *locus* do F2 e a análise espectral do *burst* ou explosão no momento da soltura dos articuladores, verificando a concentração da faixa de frequência; foram examinadas nesta etapa da pesquisa. A análise do espectro da explosão de soltura dos sons oclusivos foi feita com janela de aproximadamente 20ms, muitas vezes o evento acústico teve duração menor, e com o som consonantal em ataque silábico. Separamos na análise as palavras por contexto vocálico e se a ocorrência era em ataque silábico absoluto, em início de silábico, ou ataque interna na palavra. Como já referido acima, os sons bilabiais terão uma concentração de energia acústica em baixa frequência na explosão de soltura e os sons alveolares terão concentração em alta frequência. As Figuras 02 e 03 ilustram esta pista acústica; a Figura 02 é o espectro do ruído de explosão da bilabial sonora na palavra *robota* (

segunda repetição do informante 01, valor do centro de gravidade 239Hz, o valor do desvio padrão é de 151 Hz e o valor da diferença de energia entre bandas é de -19dB) e a Figura 03 é o espectro do ruído de explosão da oclusiva alveolar surda na palavra *śmietana* (segunda repetição do informante 01, valor do centro de gravidade 196Hz, o valor do desvio padrão é de 683Hz e o valor da diferença de energia entre bandas é de -11dB).

Figura 02- Espectro do ruído de explosão da oclusiva bilabial sonora na palavra *robota*

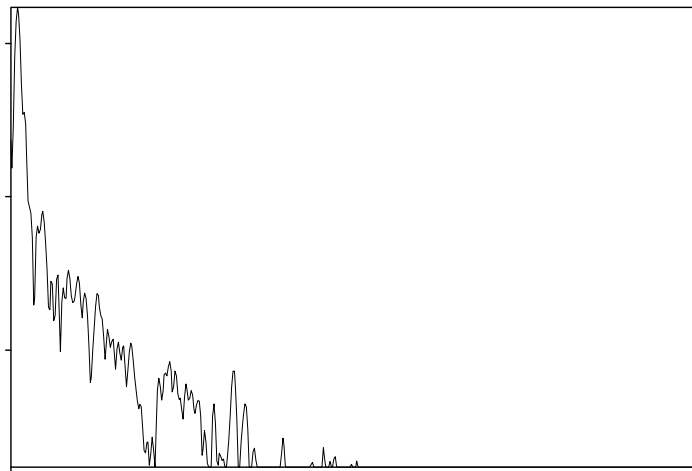
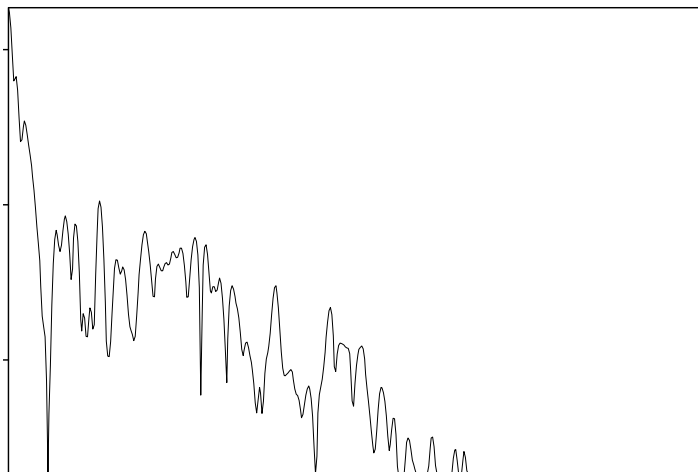


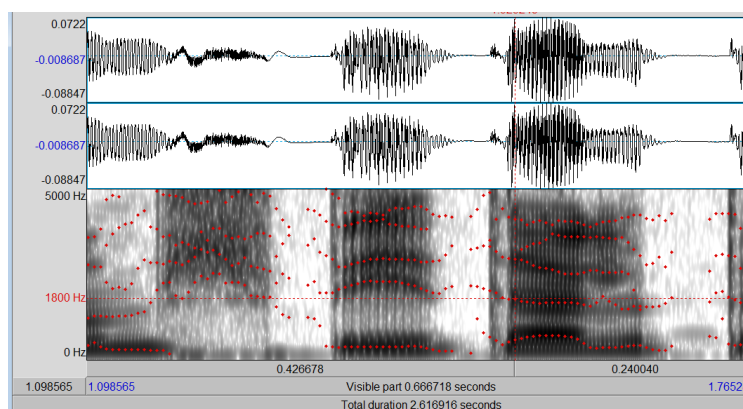
Figura 03 – Espectro do ruído da explosão da oclusiva surda na palavra *śmietana*



Quanto à pista acústica da frequência do segundo formante vocálico, extraímos manualmente os valores da cada palavra, como ilustrado na Figura 4 e, considerando o

contexto vocálico, analisamos as ocorrências através da média simples de valores por conjunto, agrupando as várias repetições da mesma palavra. Na seção a seguir, discutiremos os resultados emergidos das pistas acústicas analisadas.

Figura 4 – Extração do *locus* do F2 na palavra *szpital*



Análise dos Resultados

A análise dos detalhes fonéticos para investigação do ponto de articulação das oclusivas nesta amostra composta por dados de fala de três informantes femininas com quatro repetições das palavras-alvo totalizou 141 dados analisados. Primeiramente apresentaremos os resultados da pista acústica de *locus* do segundo formante vocálico. Separamos as palavras conforme a vogal adjacente e calculamos a média simples do F2 (em Hz) por informante, conforme o Quadro 2.

QUADRO 2 – Média simples de F2 por palavra e por informante

| Palavra | Informante 1 | Informante 2 | Informante 3 |
|----------|--------------|--------------|--------------|
| ŚMIETANA | 1775 | 1890 | 1841 |
| ROBOTA | 1734 | 2013 | 1955 |
| MOTYL | 2095 | 2193 | 2127 |
| LATO | 1415 | 1530 | 1260 |
| DESZCZ | 1931 | 2078 | 2051 |
| SCHODY | 1906 | 2168 | 2073 |
| DOBRY | 1481 | 1538 | 1432 |
| DOM | 1480 | 1587 | 1514 |

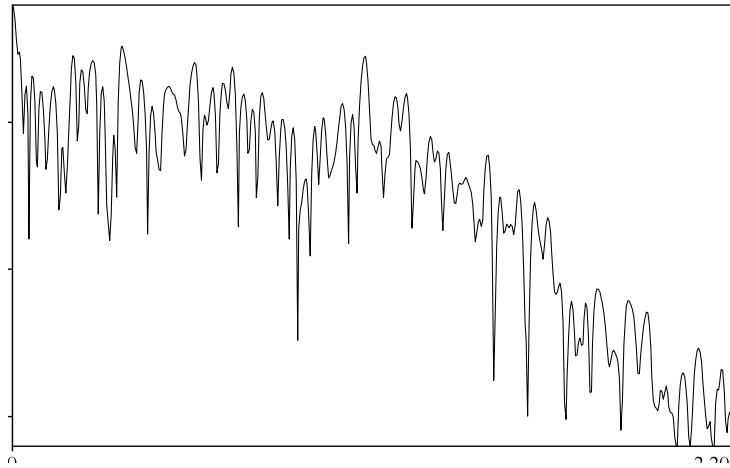
Não podemos calcular a média do locus do F2 de todas as palavras por nós selecionadas da amostra conforme o Quadro 1, pois houve variação nas pronúncias de certas palavras. Por exemplo, a palavra polonesa MYSZ (*rato* em português) é pronunciada no polonês falado em Mallet como [stur]. E há flutuação na pronúncia, pois para a informante 3, que é a mais jovem do grupo, a palavra é pronunciada com uma africada e pelas informantes 1 e 2, pronunciada com oclusiva.

Podemos observar no Quadro 1, que as oclusivas acompanhadas da vogal centralizada, nas palavras *śmietana* e *robota*, tem sua frequência inicial de F2 em torno de 1800Hz, o que caracteriza um ponto de articulação alveolar. As palavras com vogal adjacente anterior, *motyl* (pronunciada [mo'telka]), *deszcz* (pronunciada ['dɛʃ]) e *schody* (pronunciada [s'xɔdi]) apresentaram valores médios de 2000Hz o que pode ser indício de uma articulação mais anteriorizada. Nas palavras com vogais adjacentes posteriores, *dobry* (pronunciada ['dɔbrɨ]) e *dom* (pronunciada ['dum]), os valores médios ficaram em torno de 1500Hz, devido justamente a posição mais posterior para a vogal.

A análise do *locus* do F2, neste estudo piloto, apresenta indícios de uma articulação mais anteriorizada das oclusivas [t d] no polonês falado em Mallet. Porém precisa ser refinada, através da análise da transição formântica do segundo formante com a extração do valor da frequência no *locus* e no ponto médio da vogal adjacente. A análise da trajetória do F2 permitirá observar os ajustes articulatórios entre a oclusiva e a vogal adjacente e inferir com maior acuidade o ponto de articulação desses sons.

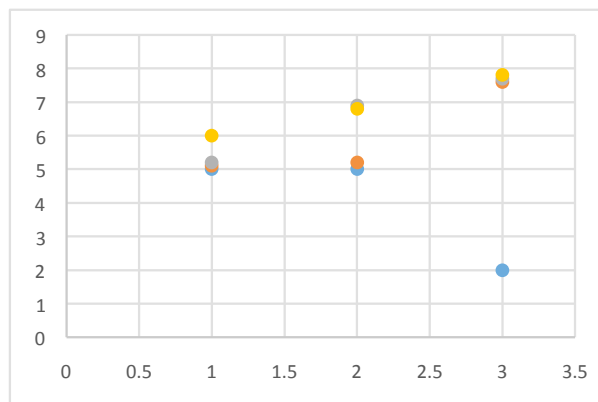
Quanto à pista acústica de análise do espectro do ruído da explosão dividimos os sons em três categorias: aqueles com concentração de energia baixa, até 4000Hz (como ilustrado na Figura 02), aqueles que ficaram entre 4000 e 6000Hz aproximadamente (como ilustrado na Figura 03) e aqueles que apresentaram energia acústica até 8000Hz, como pode ser observado na Figura 05, dado da informante 3 segunda repetição da palavra *śmietana*. Na análise do espectro do ruído da explosão, a informante 03 diferiu do padrão das outras informantes, apresentando concentração alta e indícios de articulação alveolar.

Figura 02 – Espectro do ruído da explosão da oclusiva surda na palavra *śmietana*



Agrupamos as informações quanto a análise do espectro da explosão de soltura da obstrução da oclusiva por palavras. Apresentamos aqui gráficos para as palavras *dom*, *śmietana*, *deszcz* e *robota*. As diferentes repetições de cada palavra formam os dados de cada gráfico. As ocorrências dos informantes estão dispostas no eixo x, a categoria 1 representa o informante 1, a categoria 2 representa o informante 2 e a categoria 3 representa o informante 3. O eixo y, representa os valores das frequências.

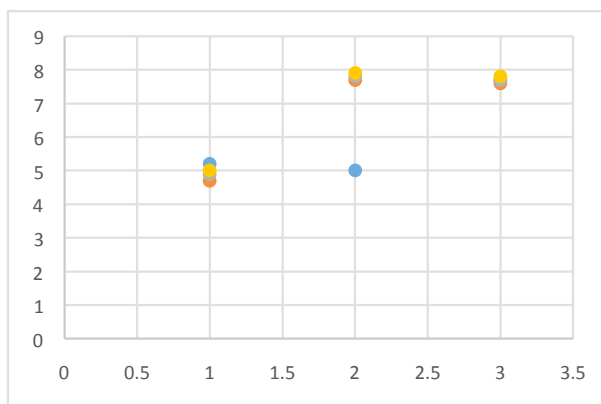
Gráfico 01- Ocorrências de *dom*



No gráfico 01, podemos visualizar a diferença no padrão de realização das oclusivas pelos informantes. A análise do espectro de explosão das oclusivas para o informante 1 revelou uma concentração de energia em torno de 5000Hz, o informante 2 polarizou entre

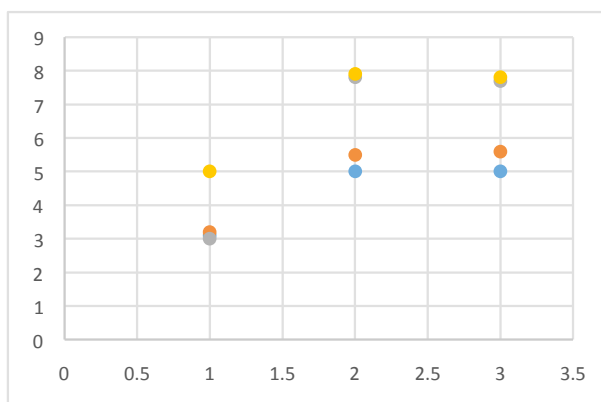
concentração média e alta e a informante 3 produziu uma ocorrência com possível articulação anterior, com concentração em baixa frequência, e as outras ocorrências com concentração em altas frequências, indicando uma articulação alveolar.

Gráfico 02 – Ocorrências de *śmietana*



Nas realizações de *śmietana*, ilustradas no Gráfico 02, a informante 01 demonstra uma articulação mais anteriorizada, conforme a concentração de energia baixa no espectro do ruído de explosão da oclusiva, com as ocorrências da palavras em torno de 5000Hz. Diferindo drasticamente da informante 03, cujas realizações demonstram indícios de uma articulação alveolar com o espectro de ruído da explosão concentrado em altas frequências.

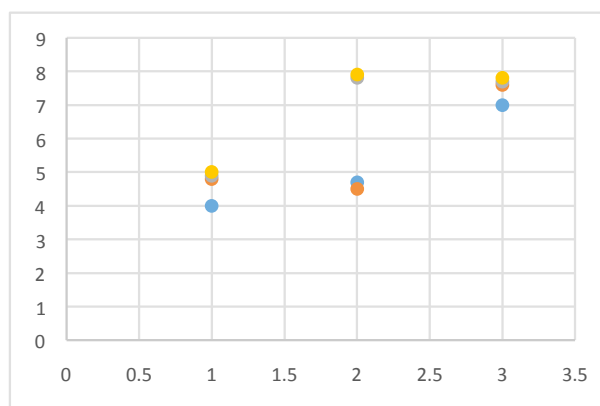
Gráfico 03 – Ocorrências de *deszcz*



Nas realizações de *deszcz*, novamente a pista acústica de concentração de energia em baixa frequência, aponta para indícios de uma articulação mais anterior da informante 01 e

para variação nos dados das informantes 02 e 03. As realizações da oclusiva sonora, como em *deszcz* e *dobrze* apresentaram um padrão de concentração de energia mais baixa sugerindo uma articulação mais anterior da oclusiva sonora em comparação com a oclusiva surda.

Gráfico 04 – Ocorrências de *robota*



Nas realizações de *robota*, novamente o padrão relatado para as palavras anteriores se repete, apontando indícios de articulação mais anterior da informante 01, variação para a informante 02 e indícios de articulação mais posterior para a informante 03.

Considerações finais

As pistas acústicas examinadas nesta etapa da pesquisa para investigar o ponto de articulação das oclusivas no polonês falado em Mallet foram duas: a frequência inicial do segundo formante vocálico e análise do espectro do ruído de explosão da soltura dos articuladores na obstrução de formação do som oclusivo. As duas pistas acústicas apontam para indícios de uma articulação mais anteriorizada das oclusivas [t d] no polonês falado em Mallet. Demonstram também que a informante mais jovem varia mais nas produções, fato consequente talvez de aquisição de um sistema já diferenciado.

Na continuidade desta pesquisa, pretendemos investigar outras pistas acústicas como o VOT, a amplitude e a mudança espectral entre o início da explosão e o início do vozeamento vocálico pelas quais podemos inferir o ponto de articulação dos sons oclusivos. Dada a pertinência do contexto de realização das oclusivas e as diferenças entre os sistemas vocálicos

do polonês e do português, pretendemos também analisar acusticamente as vogais do polonês falado em Mallet.

Um ponto importante de divergência entre os dois sistemas linguísticos, polonês e português, é o papel distintivos das africadas. No português, como sabemos, a africada ocorre produtivamente como variante contextual da oclusiva alveolar diante da vogal [i]. No polonês e no polonês falado em Mallet, ocorrem africadas com todas as vogais e em variados pontos de articulação.

O estudo das línguas eslavas faladas no Paraná contribuirá para o conhecimento das línguas de emigração faladas no Brasil. A descrição de seus detalhes fonéticos permite testar a hipótese de possíveis interferências de um sistema em outro, do polonês no português, pelo bilinguismo presente na região, ainda efetivo e que foi muito mais intenso no passado. Os dados aqui analisados são de informantes que pertencem a quarta geração de descendentes eslavos, assim devemos relativizar os resultados encontrados e potencializar o contato linguístico que ocorreu no início da colonização e as possíveis interferências do sistema linguístico polonês no português falado na região. Os imigrantes que aqui chegaram há um século aprenderam o português depois de adultos e com uso restrito às relações comerciais, pois nas atividades cotidianos e sociais continuaram usando o polonês. Esse fato deixou suas marcas no português falado na região e esta pesquisa, cujos primeiros resultados apresentamos aqui, contribui para o conhecimento das línguas eslavas faladas no Brasil e sua possível contribuição para a constituição do português brasileiro.

Referências

BOERSNA, P. e WEENIK, D. **PRAAT doing Phonetics by Computer University of Amsterdam** Versão prrat5342_win32zip (2 March 2013)

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1972.

CHAVES, L. M. N.; SANTOS, F. L. C. A realização das vogais médias átonas finais nas cartas fonéticas do alto Acre. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 5, 2011, Rio de Janeiro. **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Vol. XV, nº 5, T 2 Rio de Janeiro: CiFEFil, 2011.

COSTA, L. T. e GIELINSKI, M. Detalhes fonéticos do Polonês falado em Mallet. In: **Revista (Con) Textos Linguísticos**. V. 8, n. 10, 2014, p. 159 a 174.

COSTA, L. T. e LOREGIAN-PENKAL, L. A coleta de dados do banco VARLINFE – variação linguística de fala eslava: peculiaridades e características. In: **Revista Conexão UEPG**. v. 11, n. 1, 2015. Págs. 100-110.

- FANT, G. **Acoustic theory of speech production**. The Hague: Mouton, 1960.
- GUSSMANN, E. **The Phonology of Polish**. New York: Oxford, 2002.
- _____. **Phonology: Analysis and Theory**. New York: Cambridge, 2007.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mapas estaduais. Disponível no endereço eletrônico <http://www.ibge.gov.br> Acesso em 25 de junho de 2016.
- KENT e READ, **The Acoustic Analysis of Speech**. San Diego: Singular Publishing Group, 1992.
- LOREGIAN-PENKAL, L.; COSTA, L. T.; LEMKE, C. e JACUMASSO, T. (2013). Banco de dados Variação Linguística de Fala Eslava VARLINFE. In: CAMPIGOTO, J. A.; CHICOSKI, R. (Orgs.). **Brasil-Ucrânia: Linguagem, Cultura e Identidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 25-43.
- LOREGIAN-PENKAL, L.; COSTA, L. T. Elevação da vogal /e/ na fala de descendentes de poloneses de Mallet-PR: uma análise variacionista. In.: **Web-Revista Sociodialeto**. Vol. 4. Número 12, maio de 2014.
- MILESKI, I. **A elevação das vogais médias átonas finais no português falado por descendentes de imigrantes poloneses em Vista Alegre do Prata – RS**. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de Concentração: Estudos Linguísticos). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013. 153 p.
- MACKAY, W. F. The Description of Bilingualism. In: FISCHMAN, J. **Readings in the sociology of language**. Boston: De Gruyter, 1968.
- VIEIRA, M. J. B. As vogais médias postônicas: uma análise variacionista. In: BISOL, L. & BRESCANCINI, C. (Orgs.). **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FACETAS IDEOLÓGICAS DAS ESCOLHAS LEXICAIS: A NÃO NEUTRALIDADE DA LINGUA EM USO

Luciano Amaral Oliveira

Resumo: Este artigo aborda as facetas ideológicas das escolhas lexicais e objetiva contribuir para a discussão acerca da relação estreita entre língua e ideologia e defender a inclusão nas aulas de português de discussões acerca dessas facetas ideológicas. A primeira seção discute a não neutralidade da língua em uso e a necessidade da adoção de uma concepção de língua apropriada para a prática pedagógica. A segunda seção defende o estatuto teórico do significado lexical literal embora o radicalismo dos teóricos pós-estruturalista pareça ter arrefecido nos últimos anos. A última seção traz a análise de três pares de palavras para ilustrar a imbricação entre ideologia e vocabulário. Para a discussão, são convocadas as vozes de Oswald Ducrot, Umberto Eco, Stanley Fish, Terry Eagleton, Jonathan Culler, Domenico Losurdo, Eliane Vasconcellos Leitão, Tzvetan Todorov e Teun Van Dijk, dentre outras. A análise mostra que as escolhas lexicais podem ser feitas de modo a construir discursos que favorecem determinadas narrativas.

Palavras-chave: Escolhas lexicais, ideologia, não neutralidade linguística.

Abstract: This article tackles the ideological facets of lexical choices and aims at contributing to the discussion about the strong relation between language and ideology and at defending the insertion in the Portuguese language class discussions about these ideological facets. The first section discusses the non-neutrality of language in use and the necessity of the adoption of an appropriate view of language for the pedagogical practice. The second section defends the theoretical status of lexical literal meaning although the radicalism of post-structuralism theoreticians has diminished in the past years. The last section brings the analysis of three pairs of words in order to illustrate the imbrication of ideology and vocabulary. For the discussion, the voices of the following theorists, among others, have been summoned up: Oswald Ducrot, Umberto Eco, Stanley Fish, Terry Eagleton, Jonathan Culler, Domenico Losurdo, Eliane Vasconcellos Leitão, Tzvetan Todorov and Teun Van Dijk. The analysis shows that lexical choices can be made in order to construct discourses which favor certain narratives.

Keywords: Lexical choices, ideology, non-linguistic neutrality.

Introdução

Variados fenômenos relativos à língua portuguesa têm sido objetos de escrutínio por parte dos linguistas. Muitos conhecimentos já se produziram sobre, por exemplo, a

Professor Adjunto do Departamento de Letras Vernáculas da UFBA, Salvador, Bahia, lucianoamaral64@yahoo.com.

concordância verbal, a variação linguística, as mudanças linguísticas, a crioulização, a formação de palavras e os campos lexicais. E o sistema da língua portuguesa continua sendo dissecado nos dias que correm levando as aulas de português na educação básica a focarem, ainda, as estruturas gramaticais em detrimento dos fenômenos semânticos e discursivos.

Entretanto, um conjunto de questões relacionadas à língua ainda precisa receber mais atenção por parte dos professores de português: as questões ideológicas, que estão entranhadas nos fenômenos da linguagem. Aparentemente, apenas duas questões ideológicas têm sido alvos frequentes de vários linguistas, as quais acabam adentrando a sala de aula por meio de livros didáticos e de simulados do Exame Nacional do Ensino Médio: a suposta homogeneidade da língua portuguesa e o conseqüente preconceito linguístico que a crença na tal homogeneidade provoca. Embora seja extremamente importante que isso seja discutido – não apenas na sala de aula da educação básica e dos cursos superiores, mas também na sociedade como um todo, pois o mito da homogeneidade linguística e o preconceito linguístico continuam atravessando a sociedade brasileira –, as discussões sobre as facetas políticas e, por extensão, ideológicas relacionadas aos fenômenos linguísticos não podem se limitar a essas duas questões.

Analistas críticos do discurso já demonstraram que as estruturas sintáticas e as palavras podem veicular determinadas concepções de mundo. Por exemplo, a mídia corporativa tende a usar as vozes verbais seguindo a lógica das relações de poder, favorecendo o apagamento do agente de uma ação socialmente condenável se ele pertencer às elites econômicas ou políticas e explicitando-o se o agente pertencer a classes subalternas (VAN DIJK, 2008). Similarmente, se uma emissora de TV compactua com uma incursão militar terrestre estadunidense dentro do território iraquiano, ela opta pela palavra *ocupação* em vez de *invasão* para se referir a essa ação (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013).

Assim, os objetivos deste artigo são exatamente discutir as facetas ideológicas das escolhas lexicais e defender a inclusão nas aulas de português de discussões sobre tais facetas. Isso é essencial para que os estudantes se conscientizem da estreita relação entre as palavras e os efeitos de sentido que elas podem provocar.

Para alcançar esses objetivos, dividi o texto em três seções. Na primeira, trato de um ponto crucial para a reflexão que aqui proponho: a não neutralidade da língua em uso. Nesse sentido, é inevitável que eu apresente três concepções de língua e suas implicações pedagógicas, apontando a concepção que é mais adequada para que o professor de português auxilie seus alunos a ampliarem seu vocabulário ao mesmo tempo em que desenvolvem sua consciência acerca de como questões ideológicas estão imbricadas nas escolhas lexicais. Na

seção seguinte, abordo brevemente uma questão que ainda gera certa polêmica: o estatuto teórico do significado lexical literal. Indo na direção contrária de alguns teóricos pós-estruturalistas, defendo a existência teórica do significado literal e o consequente entranhamento ideológico que as palavras sofrem. Na última seção, analiso três pares de palavras que ilustram claramente as facetas ideológicas entranhadas no léxico para demonstrar a importância de os professores de português discutirem com seus alunos acerca da relação entre escolhas lexicais e posicionamentos ideológicos. Esclareço que as palavras podem ser formadas por um ou mais elementos, como, por exemplo, *ocupação militar*, *mercado futuro*, *direita coxinha* e *esquerda caviar*. Nesse caso, eu as considero palavras sintagmáticas, estejam elas ou não já compiladas em dicionários.

A não neutralidade da língua em uso

Como qualquer objeto observacional, a língua pode ser apropriada por arcabouços teóricos distintos que a tornam objetos teóricos também distintos. Dessa forma, é possível delimitarem-se, pelo menos, três maneiras de se conceber a língua teoricamente.

A primeira concepção é a estruturalista, segundo a qual a língua é um sistema abstrato formado por estruturas sintáticas que se inter-relacionam. É uma visão popularizada por Ferdinand de Saussure (1916 [1999]) e reforçada por Noam Chomsky (1978 [1965]). Esses dois teóricos, cada um à sua maneira, realizaram expurgos sérios em suas propostas teóricas: as variações linguísticas, os fenômenos semânticos, a história da língua, os usos que se fazem da língua, a história da língua, e conseqüentemente, os sujeitos usuários da língua foram excluídos dos estudos linguísticos propostos por esses dois teóricos.

Obviamente, tanto Saussure quanto Chomsky tinham suas próprias agendas teóricas, cujos objetivos justificam as abstrações que fizeram. O mestre suíço buscava dar à linguística uma cara de ciência, entendida a partir do paradigma positivista que imperava na virada do século XIX para o século XX. O gerativista estadunidense objetivava, em última análise, desvendar os mistérios da mente analisando as estruturas sintáticas já que, na sua visão, a língua é um espelho da mente. E como a mente não é diretamente acessível, ele tentou chegar até ela por meio da língua, que ele considera um fenômeno mental.

Entretanto, as exclusões teóricas promovidas pelos estruturalistas tornam a sua concepção de língua bastante limitada em termos pedagógicos. Afinal, ela deixa de fora os elementos essenciais para o entendimento do funcionamento real das línguas humanas e, mais

importante, faz a língua parecer neutra, relacionada apenas a fenômenos puramente linguísticos.

Não por acaso, na década de 1970, consolidou-se o movimento epistemológico chamado de virada pragmática (ou guinada pragmática), que promoveu o retorno dos elementos excluídos das pesquisas linguísticas pelos teóricos estruturalistas. Desse movimento, surgiram duas novas concepções de língua: a que vê a língua como instrumento de comunicação e a que a vê como interação social.

Conceber a língua como instrumento de comunicação é aparentemente mais interessante do ponto de vista pedagógico do que concebê-la como um sistema abstrato de estruturas sintáticas. Afinal, a comunicação implica o uso da língua por, pelo menos, dois indivíduos. Aliás, já é muito conhecido aquele esquema de comunicação em que um emissor transmite uma mensagem para um receptor que a decodifica: ao receptor basta dominar o código para extrair o significado da mensagem – por código entenda-se o conjunto de formas sintáticas, fonológicas e lexicais da língua em que a mensagem é formulada.

O problema dessa concepção, conforme alerta Oswald Ducrot (1972), é que a língua é vista como um código. E se ela é vista dessa forma, ela é tratada como se transparente fosse porque fica implícita a ideia de que o significado da mensagem está contido em e limitado a seus elementos linguísticos. O corolário disso é que a língua é, no frigidus dos ovos, neutra.

Ora, os conhecimentos linguísticos do receptor não bastam para que ele produza significados a partir do texto recebido: sem levar em consideração os contextos de produção e de recepção textuais, ele não conseguirá produzir significados de maneira adequada. Por exemplo, imagine-se que uma mulher e um homem casados, que compartilham a ideologia patriarcal, estão em um shopping center, param diante de uma vitrine e a mulher profere o seguinte enunciado: “Olha, que vestido lindo! Adorei.”. Há duas interpretações possíveis para esse enunciado: (1) ela quer que seu marido compre o vestido para ela; (2) ela está apenas compartilhando com ele uma opinião e um sentimento acerca do vestido. Agora, imagine-se a mesma mulher com sua filha diante da mesma vitrine, proferindo um enunciado com as mesmas palavras. A primeira interpretação já fica descartada e a segunda é a interpretação mais provável.

Do ponto de vista estritamente linguístico, o enunciado “Olha, que vestido lindo! Adorei.” não é um pedido de compra feito pela mulher a seu marido. Para essa interpretação ocorrer, é necessário levar em conta os elementos que formam o contexto de enunciação. E isso mostra que, longe de ser transparente, a língua é opaca e permite que seus usuários

veiculem significados de maneira implícita e, inclusive, emitam enunciados sem se responsabilizarem pelos sentidos neles implicados.

Críticas, como a de Ducrot, à concepção de língua como instrumento de comunicação se intensificaram ao longo das décadas de 1990 e 2000, o que criou espaço para a disseminação, entre os professores de português, de uma outra forma de se ver a língua, influenciada pelas leituras e releituras das obras de Mikhail Bakhtin 2004 [1929]: a língua concebida como interação social.

Conceber a língua como interação social implica perceber que os usos da língua não se limitam a simples atos de transmissão de mensagens de um emissor para um receptor. Implica também que os indivíduos usam a língua para interagirem socialmente e que essa interação é atravessada por relações de poder mais ou menos implícitas, as quais dependem das posições discursivas, sociais e institucionais ocupadas por esses indivíduos. Por exemplo, em um tribunal de justiça, é bem claro quem pode e quem não pode fazer perguntas. E isso não é por acaso: na vida cotidiana, uma pessoa que faz uma pergunta a outra coloca essa outra pessoa na obrigação de respondê-la. Ou seja, o ato de perguntar confere poder a um sujeito, que coloca sobre outro sujeito a obrigação da resposta. Essa é a razão pela qual ficamos chateados ou irritados quando perguntamos algo a uma pessoa e ela se recusa a responder ou simplesmente ignora nossa pergunta: nós fazemos uma pergunta, temos esse poder, e a pessoa à qual submetemos nosso poder não reage de acordo. É por isso que Ducrot (1972, p. 12) afirma que a língua “não é mais apenas o lugar onde os indivíduos se encontram; ela impõe também, a esse encontro, formas bem determinadas. Não é mais somente uma condição de vida social, mas um modo de vida social. Ela perde a inocência.”

As relações desiguais de poder marcam os usos da língua no nível sintático e no nível lexical. Isso leva algumas (ou muitas) pessoas, por exemplo, a acreditarem que a língua portuguesa é machista. Contudo, como se pode atribuir a uma língua uma característica social? Os sistemas sintático, morfológico e lexical do português não obrigam ninguém a proferir enunciados sexistas, racistas ou homofóbicos. Eliane Vasconcellos Leitão (1981) já demonstrou como o patriarcalismo da sociedade brasileira coloca suas marcas na língua portuguesa por meio da criação e da resignificação das palavras e por meio dos pronomes. Ou seja, não são os pronomes, os adjetivos e os substantivos que são sexistas.

Vista estritamente como um sistema abstrato de estruturas sintáticas, fonológicas e lexicais, a língua pode ser considerada apolítica, a-ideológica. Mas escolher vê-la dessa forma já é, em si, um ato político, ideológico.

A língua pode ser e frequentemente é usada para expressar os valores ideológicos de quem a utiliza. Afinal, a linguagem é constitutiva, no sentido de ser essencial para a construção de realidades. E a parte da língua portuguesa que é mais suscetível a ser usada como veículo de construções identitárias e de valores ideológicos é o vocabulário. É disso que trata a próxima seção.

O estatuto teórico do significado lexical literal

Não há como se discutir a questão das facetas ideológicas das escolhas lexicais sem se problematizar o estatuto teórico do significado literal. Afinal, neste artigo, defendo a ideia de que os significados das palavras podem conter traços ideológicos, que contribuem para provocar efeitos de sentido que deixam transparecer determinadas concepções de mundo. E se eu defendo essa ideia, é porque há quem a ataque. E é exatamente aí que se encontra a justificativa para a presença desta seção.

O ataque à ideia da existência teórica do significado lexical literal tem sido realizado por teóricos pós-estruturalistas que defendem os direitos do leitor em detrimento dos direitos do texto. Embora tenha perdido muito da sua força – até Stanley Fish (2000), um dos defensores mais ferrenhos dos direitos do leitor, já abandonou o barco –, esse ataque precisa ser comentado aqui.

Nos anos 1980, um debate se instaurou no universo acadêmico: é o leitor o único responsável por produzir significados a partir de um texto ou o texto já traz significados que o autor ali colocou e com os quais o leitor interage para produzir significados? Teóricos pós-estruturalistas entraram nesse debate e, para defenderem os direitos do leitor, lançaram o argumento de que um texto não possui sentido até ser lido, pois é o leitor que lhes atribui significados e porque o autor supostamente morreu. Por extensão, defenderam a ideia de que as palavras não possuem significado até serem usadas, ou seja, as palavras não possuem significado literal. A posição desses teóricos virou moda, radicalizou-se, e o significado literal, como lembra Sírio Possenti (2009), tornou-se uma “blasfêmia”, metáfora que nos remete, não gratuitamente, à esfera dos dogmas religiosos.

Umberto Eco (2001, p. 27) chamou esse debate de dialética entre os direitos do leitor e os direitos do texto e ironizou quem defende radicalmente os direitos do leitor: “Tenho a impressão de que, no decorrer das últimas décadas, os direitos dos intérpretes foram exagerados”. A ironia de Eco faz todo sentido na medida em que é impossível negar que um

autor coloca significados no seu texto, embora leitores diferentes possam produzir significados mais ou menos diferentes a partir do que está em um mesmo texto.

Na verdade, a moda pós-estruturalista se inspirou nesta ideia que Ludwig Wittgenstein (1999 [1953]) introduziu no universo acadêmico por meio das suas *Investigações filosóficas*: os significados das palavras e das expressões são os usos que se fazem delas. Seguindo-se essa ideia, só seria possível conhecer o significado da palavra *oceano*, por exemplo, quando ela fosse usada. *Reductio ad absurdum*, se um aluno, durante a chamada, grita “Oceano!”, então *oceano* significa “Presente!”. Ainda seguindo-se essa ideia, pode-se vislumbrar uma situação em que um estudante pergunta à sua professora o que significa *partícula* e ela diz que não é possível responder se ele não lhe disser para que a palavra foi usada, se ele não a utilizar para jogar um jogo da linguagem, para realizar um ato de fala.

Se a proposta wittgensteiniana fosse teoricamente válida e, conseqüentemente, o significado literal fosse descartado pelos estudiosos da linguagem, diversos fenômenos semânticos simplesmente não fariam o menor sentido. Como poderíamos falar, por exemplo, de sinonímia, antonímia, hiperonímia e meronímia, que são relações que se estabelecem entre os significados literais das palavras? E o que dizer da polissemia? Não faria sentido falar-se de palavras polissêmicas, pois, no limite, todas as palavras poderiam ter qualquer significado. A metáfora não existiria, já que ela é um fenômeno que envolve o significado literal de dois itens lexicais que ocupam diferentes posições paradigmáticas em um mesmo eixo sintagmático, conforme explica Marina Yaguello (1997). Além disso, os dicionários simplesmente não existiriam, pois o que são eles se não compilações de itens lexicais com seus respectivos significados literais (além, é claro, de suas características sintáticas e fonológicas)?

Se todos esses argumentos apresentados no parágrafo anterior não forem suficientes para convencer os teóricos pós-estruturalistas de que as palavras possuem significado literal, então apresento a questão usada por Jonathan Culler (1997), Eco (2001) e Terry Eagleton (1998) para colocar em xeque a tese daqueles teóricos: se toda interpretação envolve um intérprete e um objeto a ser interpretado, e se o texto não possui significados antes de ser lido (pois as palavras supostamente não possuem significados literais), a interpretação é uma interpretação de quê? Em outras palavras, o que há de conteúdo no texto para o leitor interpretar? Não sabendo o que responder, Fish parou de defender sua posição, conforme ele deixa claro no primeiro parágrafo da Introdução da décima-primeira edição de *Is there a text in this class?*, seu mais livro mais conhecido:

O que me interessa a respeito de muitos dos ensaios desta coletânea é o fato de que eu não os poderia ter escrito hoje. Eu não os poderia escrever porque tanto a forma de seus argumentos quanto a forma dos problemas a que aqueles argumentos se referem existem em função de suposições que não mais sustento ¹. (FISH, 2000, p. 1).

Ora, o significado lexical literal não é uma invenção *ad hoc* de lexicógrafos. Na verdade, eles compilam palavras que são criadas pelas comunidades linguísticas em situações de uso da língua. Nessa situações, as palavras são criadas com um determinado significado que se cristaliza como seu significado literal, que pode se perpetuar ou mudar ao longo do tempo. É esse significado que guia os usuários da língua nas suas escolhas lexicais e nas interpretações que realizam. É esse significado que pode conter facetas ideológicas.

Que as palavras possuem poder expressivo já é um fato conhecido. Afinal, mesmo as pessoas que não são estudosas da linguagem sabem que, por exemplo, *mansão* e *barraco* expressam juízos de valor que *casa* não expressa; que *pangaré* e *lata-velha* veiculam julgamentos negativos que *cavalo* e *carro* não veiculam; que *veado* e *sapatão* expressam um preconceito que *gay* e *lésbica* não expressam. Por isso, questões ideológicas sérias relacionadas a escolhas lexicais não podem deixar de ser objeto de discussão na academia e nas escolas. A próxima seção traz uma análise que busca contribuir para essa discussão.

Facetas ideológicas das escolhas lexicais

Antes de apresentar a análise dos três pares de palavras, é necessário que eu explicito o conceito de ideologia que subjaz à análise. Para os propósitos deste artigo, adoto a seguinte definição operacional: ideologia é uma forma de se ver o mundo, ou seja, é uma concepção de mundo. Essa definição aproxima-se da forma como Van Dijk (2000, p. 49) entende ideologias: “crenças sociais gerais e abstratas, compartilhadas por um grupo, as quais controlam ou organizam as opiniões (atitudes) e conhecimentos mais específicos de um grupo.” Assim, há, por exemplo, as ideologias feminista, patriarcal, heterossexual, racalista ², capitalista e comunista.

¹ Cf. o trecho original: What interests me about many of the essays collected here is the fact that I could not write them today because both the form of their arguments and the form of the problems those arguments address are a function of assumptions I no longer hold.

² Para conferir a diferença entre racismo e racialismo, ver Todorov (1993).

Isso posto, e partindo da ideia de que as palavras possuem significados literais, passo à análise das facetas ideológicas de três pares de palavras: *descobrimento/conquista*; *ação militar/ataque terrorista*; *socorro financeiro/estatização*.

O *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 966) fornece o seguinte significado literal para *descobrimento*: “ato, processo ou efeito de descobrir (algo), tornando patente o que estava velado ou revelando (alguma coisa) de que não se tinha conhecimento”.

Conta a história oficial que 22 de abril de 1500 foi o dia do descobrimento do Brasil e que a América foi descoberta por Cristóvão Colombo em 12 de outubro de 1492. Em 1975, eu aprendi isso na escola com a voz de professores e do livro didático de Armando Souto Maior (1974). O problema é que, ainda hoje, há estudantes que aprendem isso na escola. Por exemplo, no material didático *História: ensino médio*, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, há um texto no qual as autoras mencionam o descobrimento do Brasil, mas não problematizam o termo *descobrimento* (FRANCISCO; CANHA, 2007, p. 74). Outro exemplo é o capítulo dedicado a História no material didático *Caderno em Ação*, produzido pela Secretaria da Educação da Bahia em 2012, no qual se veem aspeadas as palavras *descobridores* e *descobertos* e a frase *descobrimento do Brasil* (BATISTA; LOPES; BARRETO, 2012, p. 46-47). O uso das aspas passa a sensação de que os autores colocariam esses elementos sob rasura e os problematizariam, mas não é isso o que acontece: continua a naturalização do discurso em torno da narrativa do descobrimento.

Entretanto, é muito provável que haja não apenas professores mas também materiais didáticos que levem os alunos a refletirem sobre esta palavra: *descobrimento*. Afinal, a adoção dessa palavra para se referir às ações dos europeus no continente americano no século XVI tem três implicações ideológicas sérias.

A primeira é o fato de essa palavra veicular a ideia de que o continente americano estava oculto e, assim, foi descoberto. Isso implica, por sua vez, um apagamento das pessoas que ali habitavam antes da chegada dos europeus. Aliás, como informa Todorov (2010, p. 47), após analisar os diários do famoso navegador italiano: “Colombo fala dos homens que vê unicamente porque estes, afinal, também fazem parte da paisagem. Suas menções aos habitantes das ilhas aparecem sempre no meio de anotações sobre a Natureza, em algum lugar entre os pássaros e as árvores.” Ou seja, para Colombo e os europeus da sua época, os seres que habitavam o continente americano nem humanos eram, pois não eram cristãos, não possuíam armas feitas com ferro, não usavam roupas e não falavam espanhol ou português.

A segunda implicação está relacionada com a descoberta do Outro pelo eu europeu, de grupos sociais aos quais os europeus não pertenciam. Essa descoberta estabeleceu, de maneira inequívoca, a dicotomia Nós/Outros, colonizador/colonizado, a qual opõe um endogrupo a um exogrupo. Conforme explica Van Dijk (2008), os membros de um grupo tendem a construir discursos favoráveis ao seu endogrupo e a construir discursos desfavoráveis ao exogrupo.

E foi exatamente isso que aconteceu na relação estabelecida entre os europeus e os povos que habitavam a América, a partir do ponto de vista dos colonizadores: Nós, europeus brancos e cristãos, somos civilizados e superiores; os Outros, nativos negros, mestiços, vermelhos, pardos e pagãos, são primitivos. Estabelecidas essas diferenças essencialistas, os europeus subjugarão os povos deste continente, forçando-os a adotarem o cristianismo e as línguas espanhola e portuguesa, torturando e assassinando quem demonstrasse resistência, quem se rebelasse.

A terceira implicação da adoção da palavra *descobrimento* é a naturalização da ideia de que a colonização que houve por estas bandas do planeta foi um evento tranquilo, que não envolveu o uso da força e da violência. O reflexo disso é a disseminação da visão segundo a qual os colonizadores fizeram um favor aos colonizados ao trazerem sua língua, sua religião, seu modo de vida. Um exemplo emblemático da naturalização dessa ideia nos foi dado em 2015 pelo Sport Club do Recife, conforme relata Lucas Liausu (2015): “Rubro-negro adotou a cor azul em homenagem ao período da colonização holandesa em Pernambuco, que ocorreu em 1630.” É preocupante uma agremiação esportiva homenagear colonizadores e mais preocupante ainda o jornalista da versão online do jornal *O Globo* não problematizar isso na sua matéria, contribuindo para a naturalização da ideia de que a colonização feita no Brasil, seja por portugueses ou holandeses, foi algo tão positivo que merece homenagens.

Se historiadores, jornalistas e – mais grave – professores e autores de livros didáticos escolhem a palavra *descobrimento* para se referir às ações dos portugueses no Brasil e dos espanhóis no resto da América do Sul e na América Central no século XVI, eles reforçam a ideologia dos colonizadores europeus. Entretanto, se eles escolhem a palavra *conquista*, as implicações discursivas e pedagógicas são outras.

O ato de conquistar é o significado de *conquista*. Por isso, vejamos o primeiro significado que o *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 805) apresenta para o verbo *conquistar*: “apossar-se ou dominar pelas armas; submeter, subjugar, tomar”. Com base nesse significado literal, se historiadores, jornalistas e professores escolhem a palavra *conquista* em vez de *descobrimento*, eles provocam efeitos de sentido importantes: se foi uma conquista, houve luta porque um país queria se apossar de um

continente, subjugando seus povos pelas armas. Se houve luta, houve vencedores e vencidos, que sofreram consequências terríveis.

Em uma anotação que fez em seu diário no dia 15 de outubro de 1492, durante sua primeira viagem para os lados de cá, Colombo deixou clara a intenção que tinha com a navegação pela costa da América Central: “Minha vontade era não passar por nenhuma ilha sem dela tomar posse” (COLOMBO apud TODOROV, 2010, p. 62). Como não enxergar aí as intenções imperialistas dos espanhóis, representados pela voz de Colombo, que deles recebia o financiamento para as navegações? Conquistar territórios, subjugar e assimilar povos eram os seus objetivos, estabelecidos antes de navegar.

Em suma, a escolha da palavra *conquista* em vez da palavra *descobrimento* traz uma questão latente e pulsante: quem ganhou e quem perdeu com a conquista europeia quinhentista? Inevitavelmente essa escolha faz vir à tona uma discussão acerca de um dos maiores genocídios da história, perpetrado em nome de Deus. Os europeus, com uma tecnologia mais avançada, que lhes permitiu possuir armamento contra o qual arcos, flechas e lanças não tinham a menor chance, esforçaram-se ao máximo para embranquecer as colônias americanas, para evangelizar os povos não cristãos, para escravizar seres que eles não consideravam humanos, para roubar recursos naturais. Não por acaso, Todorov (2010, p. 69) afirma: “Toda a história da descoberta da América, primeiro episódio da conquista, é marcada por esta ambiguidade: a alteridade humana é simultaneamente revelada e recusada.” O Nós europeu não queria o Outro americano: ou o Outro se assimilava à cultura europeia ou ele tinha de ser exterminado.

Levar para a sala de aula uma discussão em torno das facetas ideológicas de *descobrimento* e de *conquista* é importante por duas razões. A primeira é o fato de contribuir para que os estudantes fiquem mais conscientes das questões de sentido que permeiam os itens lexicais. A segunda é provocar uma reflexão sobre a história contada a partir da ótica dos colonizadores.

Hoje, cinco séculos após as conquistas sangrentas daqueles europeus, ainda existem países que usam seu poderio bélico para manter sua hegemonia geopolítica em algumas regiões do globo e, principalmente, para controlarem os recursos naturais dessas regiões, como o petróleo. Para isso, subjagam povos, conquistam territórios, mesmo sem colonizá-lo segundo aquele modelo quinhentista de colonização. Também nesta contemporaneidade, testemunhamos discursos circularem com o intuito de veicularem determinadas ideologias, os quais precisam ser confrontados, pois legitimam atos que são inerentemente ilegítimos do ponto de vista do princípio da autodeterminação dos povos e da soberania nacional. Refiro-me

especificamente às chamadas *ações militares* das grandes potências em países do terceiro mundo.

Vale notar que não encontrei *ação militar* em nenhum dicionário, o que significa que os lexicógrafos ainda não consideram *ação militar* um item lexical, como consideram, por exemplo, *golpe de Estado*. A justificativa para essa ausência pode ser o fato de as ações militares não oriundas de guerras serem atos historicamente recentes. De qualquer forma, é necessário que se problematize essa palavra sintagmática por ela ser usada para rotular os atos beligerantes contemporâneos das grandes potências.

Em outubro de 2015, a versão online do jornal *O Globo* veiculou a seguinte notícia: “Premiê britânico diz que *ação militar* da Rússia na Síria é um ‘erro terrível’” (PREMIÊ, 2016, grifo meu). Em dezembro do mesmo ano, o jornal publicou uma matéria com o título “Parlamento alemão aprova *ação* contra o Estado Islâmico na Rússia” (PARLAMENTO, 2016, grifo meu). Em nenhum momento *O Globo* problematizou as palavras usadas para veicular essa notícia: *ação militar* e *ação*, respectivamente.

É importante que se observe o seguinte fato: dois países europeus enviam aviões para fazer ataques miliares em um país que está em outro continente sem estarem em guerra com esse país. Preciso enfatizar isso: a Alemanha e a Rússia não estão em guerra com a Síria. Entretanto, mesmo sem estarem em guerra com a Síria, esses dois países europeus, assim como os Estados Unidos e a França, sentem-se no direito de invadir a Síria e matar militantes do Estado Islâmico e, com eles, civis inocentes colocando essas mortes na conta dos chamados efeitos colaterais. O que chama a atenção é que esse jornal não questiona nem esse suposto direito das grandes potências nem o termo que usa para rotular os ataques ilegítimos: *ação militar*.

O que essa palavra ajuda a naturalizar é a ideia de que os bombardeios que também matam civis inocentes estão autorizados porque são realizados oficialmente por militares das grandes potências. Curiosamente, se membros do Estado Islâmico vão à França e lançam bombas e dão tiros matando civis inocentes, esses atos são chamados de *terrorismo*. Por quê? Qual a diferença entre um ato e outro? É por que um é realizado por militares oficialmente autorizados pelos governos dos seus países e o outro é realizado por não militares? Note-se que não estou aqui fazendo apologia ao terrorismo, mas, isto sim, questionando a razão pela qual ações igualmente ilegítimas e com resultados semelhantes são rotuladas com palavras diferentes.

Ao se fazer uma consulta ao *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2707), surgem aos olhos dois significados literais de

terrorismo, dos quais o primeiro é circular, o que me faz transcrever aqui apenas o segundo: “emprego sistemático da violência para fins políticos, esp. a prática de atentados e destruições por grupos cujo objetivo é a desorganização da sociedade existente e a tomada do poder”. Embora essa definição limite bastante a subscrição de determinados atos de violência à categoria de terrorismo, não há como não se categorizarem os atos dos conquistadores espanhóis e portugueses quinhentistas como terroristas. Mas as ações militares das grandes potências parecem não caber nessa definição. E parecem não caber por conta do discurso usado para justificar aquelas ações. Por exemplo, quem não se lembra de George W. Bush, após o 11 de setembro, repetindo constantemente que as invasões ao Afeganistão e ao Iraque que ele ordenou tinham o objetivo de libertar o povo daqueles países, de levar-lhes democracia e de garantir a democracia no mundo? O corolário desse discurso é que o objetivo daquelas ações não era desorganizar as sociedades existentes naqueles dois países, logo elas não cabem na definição de terrorismo apresentada neste parágrafo.

Não por acaso, em sua interessante obra *A linguagem do império: léxico da ideologia estadunidense*, Domenico Losurdo (2010, p. 15), comentando sobre o discurso dos Estados Unidos acerca da sua guerra contra o terrorismo, provoca argutamente:

A guerra em andamento é contra o terrorismo. Mas o que se deve entender com tal termo? Não há nenhum esforço para esclarecê-lo. Quanto mais vaga a acusação, tanto mais fácil para sua validade se impor de modo unilateral e tanto mais inapelável se torna a sentença pronunciada pelo mais forte.

O que é colocado em xeque aí é o próprio significado de *terrorismo*. E quem lhe atribui convenientemente o significado que a mídia corporativa difunde são as grandes potências econômicas, principalmente as europeias e a estadunidense. Como afirma Losurdo (2010, p. 51), “o poder que decide de forma soberana quem são os bárbaros, dessa mesma forma decide quem são os terroristas.” Ainda segundo Losurdo (2010, p. 49), “a denúncia insistente, obsessiva, do ‘terrorismo’ visa apenas criminalizar toda forma de resistência à ocupação militar, não limitar o conflito ou impedir sua barbarização”. É por essa razão que, ironicamente, os iraquianos e os afegãos que lutam contra os invasores estadunidenses são categorizados pela mídia como insurgentes ou rebeldes.

O pensamento de Losurdo encontra eco no pensamento de Chomsky, que comenta sobre a tal guerra contra o terrorismo anunciada pelo então presidente estadunidense George W. Bush, em um livro que escreveu logo após os ataques de 11 de setembro, data que dá título ao livro. Ele critica o uso do termo *guerra* por ser vago:

Chamá-la de “guerra contra o terrorismo”, entretanto, é simplesmente uma boa dose a mais de propaganda, a não ser que a guerra tenha como alvo, de fato o terrorismo. Mas não é o que está ocorrendo, pelo menos não sem subterfúgios, já que as potências ocidentais não poderiam assumir suas próprias definições oficiais do termo, como no U.S. Code ou nos manuais do Exército. Se o fizessem, isso revelaria de imediato que os Estados Unidos são um Estado líder do terrorismo, assim como os países que se constituem seus principais aliados. (CHOMSKY, 2001, p. 17).

Losurdo (2010) traz uma reflexão muito interessante acerca de uma ação específica das grandes potências que não é tratada como terrorismo: o embargo econômico. Seu argumento é impecável: as grandes potências impõem a um país pequeno o embargo econômico e isso desorganiza a sociedade daquele país, cuja população inteira é afetada por dificuldades financeiras e sociais. Losurdo (2010, p. 25) arremata: “O embargo, por um lado, toma o lugar dos bombardeios e, por outro, junta-se a eles. Em todo caso, bem longe de ser considerada estranha ao conflito, a população civil é diretamente tomada como alvo.”

Que palavra escolher para categorizar determinados atos: *terrorismo* ou *ação militar*? Analogamente, *terrorismo* ou *embargo econômico*? A resposta dependerá do posicionamento ideológico da pessoa que terá de fazer a escolha lexical. E isso deve ser levado para a sala de aula para que se provoquem os estudantes a pensarem acerca de quão imbricados estão posicionamentos ideológicos e as escolhas lexicais.

Embargos econômicos são armas poderosas que os países capitalistas ricos têm à disposição para tentar subjugar os povos de países menores nestes tempos confusamente pós-modernos. E o poder dos países ricos vai muito além da esfera econômica: eles controlam, por meio da mídia corporativa, os processos de naturalização dos discursos que lhes são convenientes, favoráveis, como revela a análise do terceiro par de palavras, *estatização/socorro financeiro*.

Da mão invisível de Adam Smith ao Consenso de Washington, a ideia de Estado mínimo foi ganhando força nos países capitalistas e hoje vemos os neoliberais lutando para levar essa ideia ao extremo. Eles fazem circular o discurso de que o mínimo de intervenção do Estado na economia é o melhor para todos.

Mas nada como uma crise econômica de proporções planetárias para que as máscaras neoliberais ameacem cair e as verdadeiras posições ideológicas ameacem vir à tona, forçando os detentores do poder a fazerem as escolhas lexicais adequadas para construir narrativas a serem divulgadas pela mídia de maneira que consigam conter essas ameaças. Em 2008, a economia mundial veio abaixo por causa da famosa bolha imobiliária provocada pela

administração irresponsável de crédito imobiliários por bancos estadunidenses, dentre os quais o mais emblemático foi o Lehman Brothers. Seguradoras, instituições financeiras e outros tipos de empresas começaram a quebrar num verdadeiro efeito dominó, afundando o nível de emprego e desesperando os neoliberais de plantão. Foi esse desespero que levou Barack Obama a tomar uma decisão aparentemente surpreendente, dado o perfil neoliberal dos Estados Unidos: realizou a maior intervenção estatal na economia desde a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929.

E que palavra ele e toda a mídia ocidental escolheram para se referir àquela intervenção? Exatamente *socorro financeiro*, que não consta nos dicionários, diferentemente de *mercado financeiro* e *mercado aberto*, por exemplo. E não consta porque *socorro financeiro* é um eufemismo recém-cunhado para *estatização*, um verdadeiro palavrão, um tabu terrível para os neoliberais. Essa palavra consta no *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1248), que oferece dois significados literais: (1) “apropriação de empresa pelo Estado”; (2) “ato de passar o Estado a maior acionista de (empresa) antes majoritariamente particular”.

Alguém pode pensar que o tal socorro financeiro não implica estatização. Procedente pensamento. Todavia, o tal socorro financeiro foi tão generoso que, por exemplo, o Governo estadunidense passou a ser o maior acionista, ou seja, o dono da General Motors. A indignação foi tanta que esse caso virou piada: GM passou a ser a sigla de Government Motors, não mais de General Motors. Foi uma estatização inequívoca, mas a escolha de *socorro financeiro* ajudou a fazer circular a narrativa segundo o qual a ideia de Estado mínimo não fora abalada.

Não é preciso uma análise profunda para se entender a razão pela qual Obama e a mídia corporativa burguesa escolheram *socorro financeiro* e não ousaram pronunciar a palavra *estatização*: eles estariam admitindo que a ideia de Estado mínimo só se aplica à distribuição de renda para baixo, à redução da desigualdade social. Em outras palavras, na concepção neoliberal, a ideia segundo a qual o Estado deve intervir o mínimo possível na economia só deve ser levada à risca se essa intervenção implicar a melhoria da vida das pessoas que se situam nas camadas mais baixas da pirâmide social. Se, como ocorreu em 2008, as empresas privadas precisarem do dinheiro do Estado, ou seja, da sociedade, a ideia de Estado mínimo tem de ser abandonada. Escolher *estatização* para corretamente nomear o ato do Governo de injetar dinheiro da população em empresas privadas faria vir à tona todas essas considerações feitas aqui, que não são nada convenientes ou confortáveis para os neoliberais de plantão.

Ao fim e ao cabo, ficou patente a hipocrisia dos empresários e a conveniência da concepção de Estado mínimo: se tudo estiver bem na economia, *i.e.* se eles estiverem lucrando bastante e a maioria das pessoas estiver ficando cada vez mais pobre, eles não querem nenhuma intervenção estatal; se a economia estiver ruim, *i.e.* se eles estiverem tendo menores lucros ou prejuízos, eles querem que o Estado intervenha para lhes ajudar. Ora, se realmente seguissem a concepção neoliberal do Estado mínimo, eles deveriam se preparar para a quebra de suas empresas. Afinal, seria a mão invisível cuidando da economia para levá-la ao equilíbrio novamente.

E fica aí uma oportunidade pedagógica interessante: a discussão, em sala de aula, sobre eufemismos, indo além dos exemplos tradicionais, *e.g. falecer; faltar com a verdade*. Afinal, um eufemismo como *socorro financeiro* é um ótimo exemplo de como as escolhas lexicais podem ser permeadas por questões ideológicas e de como o próprio fenômeno semântico em questão também pode ser colocado a serviço de propósitos ideológicos.

Conclusão

Do exposto até aqui, fica claro que a língua em uso não é neutra, que as palavras podem veicular valores que favorecem determinadas narrativas. E isso ocorre porque as pessoas não vivem em um vácuo ideológico. Pelo contrário, todos os indivíduos são atravessados por discursos construídos em cima de valores, que podem ficar marcados nos seus enunciados.

Se alguém escolhe a palavra *desencarnou* e não a palavra *morreu* para se referir ao que aconteceu a Prince em abril de 2016, o ouvinte pode inferir corretamente que essa pessoa adere ao discurso da religião espírita. E tal inferência só é possível porque o ouvinte tem conhecimentos enciclopédicos que o permitem vincular a palavra *desencarnou* à religião espírita e porque a informação semântica relativa a esse aspecto religioso está cravado no significado literal dessa forma verbal.

São as nossas concepções de mundo que nos fazem escolher as palavras que nos são convenientes, que se adequam aos nossos propósitos locucionais, no momento de produzirmos enunciados orais ou escritos. E isso precisa ser abordado nas aulas de português para que os estudantes possam se tornar conscientes do valor expressivo das palavras. Se eles não desenvolverem sua consciência acerca das facetas ideológicas das escolhas lexicais, eles serão presas fáceis dos processos de naturalização de discursos levados a cabo pelas elites econômicas e pelas elites simbólicas. Só assim eles poderão refletir criticamente sobre as

palavras que jornalistas e cidadãos em geral escolhem para representar situações da realidade: *terrorismo* ou *ação militar*, *descobrimento* ou *conquista*, *socorro financeiro* ou *estatização*, *golpe civil-judicial-midiático* ou *impeachment*, *comunismo* ou *capitalismo de Estado*, *homossexualidade* ou *homossexualismo*, *dependente químico* ou *viciado*?

Se provocados, os estudantes poderão se lembrar de questionar, por exemplo, por que se fala tanto em terroristas islâmicos e nunca se fala em terroristas cristãos. Afinal, os cristãos torturaram e assassinaram milhões de pessoas nos últimos 1000 anos. Para se ter uma ideia, apenas no século XVI, estima-se que os conquistadores espanhóis na América Central tenham dizimado em torno de 70 milhões de seres humanos (TODOROV, 2010, p. 191). Deirdre English e Barbara Ehrenreich (1973 apud MURARO, 1997, p. 13), autoras do livro *Witches, nurses and midwives*, analisando as estatísticas referentes às mulheres queimadas na fogueira sob a acusação de bruxaria entre o século XIV e o século XVIII, estimam que o “total de mulheres executadas subia à casa dos milhões”. Além disso, os cristãos destruíram as culturas de povos autóctones nos continentes americano e africano, quando não os exterminaram. Ou seja, em nome de Deus, cristãos cometeram muitos atos de terrorismo. Mesmo assim, não se vê nenhum historiador ou jornalista usar o termo *terrorista cristão* para se referirem, por exemplo, aos inquisidores da Idade Média, embora frequentemente a mídia fale de terroristas islâmicos, colando injusta e exclusivamente a uma religião a pecha de terrorista.

Em 22 de julho de 2011, um ataque terrorista abalou a Noruega. Ainda sem informações concretas, a *Folha de São Paulo* divulgou uma informação veiculada pelo *New York Times* atribuindo o atentado a terroristas islâmicos (REDE, 2016). Curiosamente, o terrorista foi preso no dia seguinte: chama-se Anders Behring Breivik. Descobriu-se algo desagradável para o mundo ocidental cristão: ele é cristão. Entretanto, nenhum jornal ou telejornal o rotulou de terrorista cristão. Absolutamente nenhum. Mas continuam veiculando informações sobre terroristas islâmicos.

Os professores de português precisam instigar seus alunos a refletirem sobre as razões que levam falantes e escritores a realizarem determinadas escolhas lexicais para se referirem a eventos e pessoas. Exemplos não faltam: há quem use a palavra *droga* para se referir à maconha, à cocaína e ao crack, mas não a usa para se referir ao uísque e à cerveja; há pessoas que se referem ao Bolsa Família escolhendo a palavra *benefício* e há quem se refira a esse programa social como *esmola*.

Por conta das implicações discursivas das facetas ideológicas das escolhas lexicais, a não neutralidade da língua em uso deve ocupar o espaço das aulas de português na educação básica. Os professores precisam levar para a sala de aula atividades que levem seus alunos a

refletirem sobre tais facetas, pois isso pode dar uma contribuição importante para a transformação desses alunos em leitores críticos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, Valentin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929]. Título original: Marksizm i filossófia iaziká.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978 [1965]. Título original: Aspects of the theory of syntax.

_____. **11 de setembro**. 2. ed. Tradução Luiz Antonio Aguiar. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001. Título original: 9/11.

CULLER, Jonathan. **Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo**. Tradução Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. Título original: On deconstruction: theory and criticism after structuralism.

DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica linguística (dizer e não dizer)**. Tradução Carlos Vogt et al. São Paulo: Cultrix, 1972.

ECO, Umberto. Interpretação e história. In: ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 27-51. Título original: Interpretation and overinterpretation.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução Elizabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. Título original: The illusions of postmodernism.

FISH, Stanley. **Is there a text in this class?** The authority of interpretive communities. 11. imp. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

FRANCISCO, Marli; CANHA, Vanderleia. Relações de trabalho: transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a mão-de-obra no contexto de consolidação do capitalismo nas sociedades brasileira e estadunidense. In: VÁRIOS AUTORES. **História**. Curitiba: SEED, 2007. p. 73-89.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEITÃO, Eliane Vasconcellos. **A mulher na língua do povo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

LIAUSU, Lucas. **Com Robben de garoto-propaganda, Sport lança o terceiro uniforme**. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/pe/futebol/times/sport/noticia/2015/09/com-robben-de-garoto-propaganda-sport-lanca-o-terceiro-uniforme.html>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

LOSURDO, Domenico. **A linguagem do império**: léxico da ideologia estadunidense. Tradução Jaime Clasen. São Paulo: Boitempo, 2010. Título original: Il linguaggio dell'impero: lessico dell'ideologia americana.

MAIOR, Aramando Souto. **História do Brasil** para o ensino de 2º grau (antigo colégio) e vestibulares. 10. ed. revista e ampliada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

MURARO, Rose Marie. Breve introdução histórica. In: KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O martelo das feiticeiras**. 19. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2007 [1484].

OLIVEIRA, Luciano Amaral; CARVALHO, Marco Antonio Batista. Fairclough. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013. p. 281-309.

PARLAMENTO alemão aprova ação contra Estado Islâmico na Síria. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/12/parlamento-da-alemanha-aprova-acao-contra-o-estado-islamico-na-siria.html>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

PREMIÊ britânico diz que ação militar da Rússia na Síria é um 'erro terrível'. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/10/premie-britanico-diz-que-acao-militar-da-russia-na-siria-e-um-erro-terrivel.html>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

REDE terrorista assume atentado à Noruega, diz jornal. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/948352-rede-terrorista-assume-atentado-a-noruega-diz-jornal.shtml>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 21. ed. Tradução de Antônio Chelin *et al.* São Paulo: Editora Cultrix, 1999 [1916]. Título original: Cours de linguistique générale.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Tradução Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. Título original: Nous et les autres (La réflexion française sur la diversité humaine).

_____. **A conquista da América**: a questão do outro. 4. ed. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Título original: La conquête de l'Amérique: la question de l'autre.

VAN DIJK, Teun. **Ideology**: a multidisciplinary approach. reimp. Grã-Bretanha: SAGE, 2000.

_____. **Discurso e poder**. Tradução Judith Hoffnagel et al. São Paulo: Contexto, 2008. Título original: Discourse and power.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Tradução José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, [1953] 1999. Título original: Philosophical Investigations.

YAGUELLO, Marina. **Alice no país da linguagem**: para compreender a linguística. reimp. Tradução Maria José Figueiredo. Lisboa: Estampa, 1997. Título original: Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique.

O TU E VOCE NO PARADIGMA PRONOMINAL DO PORTUGUES BRASILEIRO EM CARTAS PESSOAIS

Rosemari Lorenz Martins¹

Claudini Fabrícia Maurer²

Priscila Frota Severo³

Resumo: O objetivo geral do presente trabalho é investigar a alternância entre tu e você na posição de sujeito em cartas redigidas por alunos matriculados no curso “Como pontuar um texto?” do Projeto Social Lavili, da Universidade Feevale, no Rio Grande do Sul. Para tanto, foram analisadas 50 cartas. A partir dessa análise, concluiu-se que tal alternância ocorreu em apenas 7 das 50 cartas analisadas, o equivalente a 14%. Além disso, o presente trabalho revelou que, na escrita, os informantes/emissores de cartas utilizaram, preferencialmente, o você com o oblíquo de 3ª pessoa (lhe) correspondente. Percebeu-se, também, que, quando o tu foi utilizado como sujeito, os informantes utilizaram, na maioria das vezes, os oblíquos de 2ª pessoa do singular (65,5%). Da mesma forma, quando utilizaram o você como sujeito, utilizaram oblíquos da 3ª pessoa do singular (71,4%). Por fim, quando alternaram entre tu e você, alternaram também os oblíquos de 2ª e 3ª pessoa do singular (42,8%).

Palavras-chave: Pronomes pessoais, pronomes oblíquos, pronomes de tratamento.

Abstract: The general objective of this study is investigate the interchange between "tu" and "você" on the position of subject in letters wrote by students that were enrolled on the curse "How to punctuate a text?" of the Social Project Lavili - Laboratory of Language Experiences, of Feevale University in in Rio Grande do Sul. It was analyzed 50 letters and it concludes that such interchange occurred in only 7 of the 50 analyzed letters, the equivalence of 14%. In his speech, this study reveals that in writing informants/letters producers used, preferably, as “você” object pronouns 3rd person (you) correspondent. It is clear, therefore, that when you are used as a subject, preferably informants use the object pronouns 2nd person singular (65.5%). Similarly when they use “você” as a subject using slanting the 3rd person singular (71.4%). Finally, when you interchange between “tu” and “você” also alternate in the slanting of 2nd and 3rd person singular (42.8%).

Keywords: Personal Pronouns, object pronouns, treatment pronouns.

1 Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Feevale. Assessora de Pós-Graduação Stricto Sensu. Doutora em Letras pela PUC-RS. Mestre em Ciências da Comunicação. Especialista em Linguística do Texto e graduada em Letras Português- Alemão pela Unisinos.

2 Mestre em Linguística Aplicada pela Unisinos. Graduada em Letras Português-Alemão pela mesma Universidade. Professora do curso de Letras da Universidade Feevale.

3 Graduada em Letras- Português/Inglês pela Universidade Feevale. Professora da Educação Básica.

Considerações iniciais

A variação entre o uso do *tu* e do *você* com flexão em segunda ou terceira pessoa não é um tema novo, mas permanece inquietando alunos e professores, principalmente no Rio Grande do Sul, onde, na maioria das vezes, os professores da Educação Básica se prendem ao quadro pronominal apresentado pelas gramáticas normativas e não discutem, em suas aulas, os fenômenos da língua em uso.

O quadro dos pronomes pessoais vem passando, contudo, por um processo de mudança desde a inserção do *você*. A inclusão do *você* no paradigma pronominal do português brasileiro, doravante PB, ocorreu, segundo estudos realizados por Duarte (1993), Rumeu (2004), Lopes e Machado (2005), Machado (2006) e Souza (2011), por volta de 1930 e foi implementado rapidamente na posição de sujeito. Conforme Othero (2013), desde o século XVIII, o pronome *você* já era de uso generalizado no Brasil, isto é, usar o *você* é uma característica típica do PB.

De acordo com Lopes (2008), a concorrência entre *tu* e *você* em relações mais íntimas passou a ser maior a partir do século XIX. Conforme a mesma autora, o *tu*, que era a forma mais recorrente no século XIX, foi suplantada pelo *você* por volta dos anos 20-30 do século XX. No final do século XX, entretanto, ainda segundo Lopes (2008), o *tu* retornou à fala carioca, mas sem a flexão da segunda pessoa.

De modo semelhante, uma pesquisa realizada por Barcia (2006), que investigou cartas de leitores de jornais brasileiros oitocentistas, publicadas no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Minas Gerais, com o intuito de analisar as formas de tratamento do século XIX, também identificou que a estratégia favorita nos contextos de menor formalidade era o uso do pronome *tu*. A pesquisadora identificou, entretanto, que, entre 1871 e 1900, nas correspondências de Minas Gerais, as formas *tu* e *você* coexistiam em uma mesma carta em referência a um mesmo interlocutor. Barcia (2006) verificou que, já no século XIX, havia alternância entre o *tu* e o *você*, e que o *você* já era usado combinado com pronomes oblíquos de segunda pessoa.

Outro trabalho que mostra essa alternância foi o realizado por Lopes (S/D), que teve como objetivo verificar o processo de variação entre a concordância de *você* e *tu* com outras formas pronominais de 2ª e 3ª pessoas em 41 cartas particulares escritas por um casal carioca (Christiano Benedicto Ottoni e Bárbara Balbina de Araújo Maia Ottoni) a seus netos, os quais residiam em Paris, entre 1872 e 1879.

Nesse período, segundo Lopes (S/D, p.187), estudos “com base em peças teatrais e cartas pessoais (DUARTE, 1993, LOPES; DUARTE, 2003, RUMEU, 2004)” indicavam o uso majoritário da forma *tu* “– forma recorrente no século XIX –” que só seria “suplantado por *você* por volta dos anos 20-30 do século XX”. Ainda de acordo a pesquisadora, “no último quartel do século XX, no entanto, Silva (2000, 2003) mostra um retorno do pronome *tu* à fala carioca sem a marca flexional de segunda pessoa” (LOPES, S/D, p. 187).

A preferência pelo uso do *tu*, nessa época, foi referendada também pelo trabalho de Lopes (S/D), especialmente no que diz respeito aos dados do avô, que, em 94 usos de pronome pessoal de 2ª pessoa usou o *tu* 90 vezes, o que equivale a 96% dos casos. A avó, por outro lado, já foi um pouco mais inovadora: em 14 usos de pronome pessoal de 2ª pessoa, usou o *tu* apenas 6 vezes, o que equivale a 43%.

Um recorte interessante realizado por Lopes (S/D) diz respeito à alternância entre o uso do *tu* e do *você* em combinação com os complementos dos verbos e com os pronomes possessivos a partir de dois conjuntos de cartas de Bárbara Ottoni: 1) as destinadas a um dos netos e 2) as endereçadas aos dois netos. Nessas cartas, Lopes (S/D) verificou o predomínio do uso de *você* em relação ao *tu*. Verificou também que, em uma das cartas escritas a Misael, Bárbara Ottoni misturou as duas formas de tratamento. Além disso, foi identificado que ela usou o oblíquo *te* combinado tanto com o *você* como com o *tu*.

Na Região Sul, consoante Loregian (1996), a análise de dados do VARSUL⁴ revelou uso exclusivo de *você* em Curitiba e a ocorrência de *tu* e *você* em Florianópolis e em Porto Alegre, mas com menor concordância para o *tu*, conforme previsto tradicionalmente⁵, na capital gaúcha. A pesquisadora identificou também um uso mais frequente do *tu* nessa capital, em relação a Florianópolis.

No que diz respeito ao uso de *tu* e *você* na escrita, Loregian (2002) apresentou o trabalho de Guimarães (1979), que investigou textos escritos de 120 estudantes de Porto Alegre de três níveis de escolaridade (6.ª série do I Grau, 1.ª série do II Grau; 1.º ciclo universitário). A análise desses textos mostrou que, em 59 deles (49,1%), foi usado o pronome *tu*; em 60 (50%), o *você* e, em apenas um deles (0,9%), foram usados ambos os pronomes. A autora verificou também que os informantes mais jovens e com menos escolaridade usaram mais o *você* (60%), seguidos dos mais velhos e universitários (55%) e,

⁴ Banco de dados da fala urbana da região Sul, criado, nos anos 1980, pelo grupo Bilinguismo e Variação Linguística, composto por equipes da UFPR, UFSC e UFRGS, sob a liderança de Leda Bisol. A PUC/RS passou a integrar essa equipe a partir de 1994.

⁵ Loregian (2002) denomina a concordância realizada de acordo com as normas gramaticais tradicionais de concordância canônica.

por fim, pelos alunos com idade intermediária e do II Grau (52,5%). Quanto à concordância verbal com o pronome *tu*, Guimarães (1979) verificou que, quanto maior o nível de escolaridade, maior o índice de concordância canônica (58,33% para o I Grau; 70,77% para o II Grau e 76,79% para os universitários).

Com base nesses dois estudos realizados na região Sul, é possível dizer que, já nos anos 1980, os gaúchos usavam tanto o *tu* quanto o *você* em sua fala e também usavam o *tu* com concordância não canônica. Além disso, apesar da pequena diferença entre o uso do *tu* e do *você* na escrita, verificado por Guimarães (1979), identifica-se uma tendência dos jovens de preferir o *você*.

Para contribuir com a discussão relativa a essa temática, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar a alternância entre *tu* e *você* na posição de sujeito em cartas redigidas por alunos matriculados no curso “Como pontuar um texto” do Projeto Social Lavili – Laboratório de Vivências em Linguagem, da Universidade Feevale-RS.

Paradigma pronominal do português brasileiro: revisitando sua história

A língua portuguesa tem sofrido diversas modificações com o passar dos tempos. Por isso, é inevitável o estranhamento, se colocarmos lado a lado cartas e documentos antigos e textos escritos na atualidade.

Nesse contexto de mudança, estão também os pronomes, que sofreram inúmeras variações ao longo do tempo e cujo uso varia de região para região. O português teve muitas formas herdadas do latim, hoje uma língua morta, mas falada por um dos mais poderosos povos da Antiguidade: os romanos. E, como qualquer língua, apresentava diversidade do uso oral para o escrito, apresentando assim dois eixos: o Latim Clássico (LC) e o Latim Vulgar (LV). O LC era usado por escritores, políticos, pessoas mais cultas da época e na escola; já o LV era a língua “viva”, ou seja, a língua falada, que sofria alterações e influências diárias, como todas as línguas.

As modificações do LV acompanharam as modificações do Império Romano. Em função disso, o LV sofreu intervenções de outras línguas durante muito tempo, evoluindo livremente. Durante seis séculos, os romanos foram ampliando seu império, conquistando novos horizontes e impondo sua cultura e civilização a grande parte da Europa. Aos povos conquistados também era imposto o latim como língua oficial; não o LC, que era falado pelas elites da época, mas o LV, a “língua do povo”.

O latim, de acordo com Pinho (2012), era uma língua mais econômica do que o PB, especialmente após o século XIV, pois possuía, na função de sujeito, somente quatro formas pronominais. Tal falta era compensada, segundo Pinho (2012, p. 208), por meio do uso dos pronomes demonstrativos *ipse* e *ille*. Sendo assim, a inclusão da terceira pessoa no LV foi a transformação mais significativa na passagem do LC para o LV, cujo paradigma pronominal passou a ser mais amplo.

Na comparação do LC com o LV, além do acréscimo da terceira pessoa, aparecem também os gêneros feminino, masculino e neutro, o qual se perdeu com as mesclas das línguas, mas que persiste no PB nos pronomes demonstrativos: *aquilo*, *isso*, *isto*.

A mistura do LV com a língua de cada povo conquistado pelos romanos acarretou inúmeras transformações nas duas línguas, ocorrendo modificações profundas em ambas. Assim, muitos séculos passaram-se até que uma palavra latina, falada nos campos, nas casas e nas ruas, usada nas mais variadas situações e atividades, nas mais diferentes épocas, finalmente se transformasse em uma palavra com o significado que conhecemos hoje.

Pouco antes de 1500, os portugueses saíram para suas viagens marítimas, que resultaram na *conquista* do Brasil. E os portugueses, da mesma forma que os romanos, levaram consigo sua língua, o português, que entrou em contato com as diversas línguas indígenas dos povos que já habitavam o País e, depois, com as línguas africanas trazidas pelos escravos negros e com outras línguas europeias trazidas pelos imigrantes.

No que diz respeito ao quadro pronominal, além dos pronomes herdados do LV, os portugueses trouxeram ao Brasil também pronomes como *você*, *vossa senhoria* e *vossa alteza*, que, segundo Faraco (1996), surgiram em Portugal na passagem do português arcaico ao clássico, em função de mudanças político-sociais que provocaram alterações na estrutura da língua, com destaque especial às formas de tratamento. De acordo com Faraco (1996, p. 55), “no século XIV e especialmente no século XV, formas de tratamento com a estrutura Vossa + N (Vossa Mercê, Vossa Senhoria, Vossa Alteza, Vossa Excelência, Vossa Majestade), usadas no início exclusivamente para o tratamento do rei, foram introduzidas na língua”.

Nos séculos XIV e XV, ainda consoante Faraco (1996), Portugal desenvolveu-se, e a burguesia aumentou muito seu poder econômico, o que tornou maior também o poder do rei. Assim, o modo de tratamento tradicional (vós) já não era suficientemente formal para marcar o *status* do rei. Em função disso, foram implementadas novas formas de tratamento, que pudessem mostrar claramente sua função, como: Vossa Mercê, Vossa Senhoria, Vossa Majestade, Vossa Alteza e Vossa Excelência, cujos valores e funções foram alterados ao longo do tempo, conforme Coelho e Coelho (2014).

A forma “Vossa Mercê”, que, segundo Pinho (2012), nasceu no início do século XIV como forma de tratamento para o rei e para a aristocracia, gradativamente teve seu uso ampliado até atingir as camadas sociais mais baixas. Além disso, tornou-se uma forma arcaica e, no século XVIII, perdeu espaço para a forma simplificada *você*. E, ainda de acordo com Pinho (2012), de forma de tratamento, passou a integrar o paradigma dos pronomes pessoais, como variante do *tu*.

O *tu* e o *você* nas gramáticas do português contemporâneo

Os pronomes pessoais representam as pessoas do discurso. Eles podem ser retos ou oblíquos, como mostra o Quadro 1 que segue.

Quadro 1 - Pronomes pessoais

| Pessoas do discurso | | Pronomes pessoais retos | Pronomes pessoais oblíquos | |
|---------------------|-----------|-------------------------|----------------------------|---------------------------|
| | | | Átonos | Tônicos |
| singular | 1ª pessoa | eu | me | mi, comigo |
| | 2ª pessoa | tu | te | ti, contigo, |
| | 3ª pessoa | ele, ela | o, a, lhe se | ele, ela si, consigo |
| plural | 1ª pessoa | nós | nos | nós, conosco |
| | 2ª pessoa | vós | vos | vós, convosco, |
| | 3ª pessoa | eles, elas | os, as, lhes se | eles, elas si, consigo |

Fonte: Abaurre (2006, p. 215)

De acordo com Abaurre (2006), a classificação dos pronomes, conforme apresentada no Quadro 1, depende da função que eles desempenham na oração. Assim, quando um pronome assume a função de sujeito ou de predicativo do sujeito, é do caso reto e, quando ocupa a função de objeto direto, indireto, complemento nominal, adjunto adverbial ou agente da passiva, é chamado de oblíquo. Além dos pronomes listados no Quadro 1, devem ser inseridos na categoria dos pronomes pessoais, segundo a mesma pesquisadora, os pronomes de tratamento, os quais, embora sejam direcionados à segunda pessoa do discurso, são usados sempre com a forma verbal de 3ª pessoa.

Sobre as formas *você* e *vocês*, a pesquisadora afirma que são usadas em substituição a *tu* e *vós*, em muitas variedades do PB, para marcar a segunda pessoa do discurso. Ela refere

ainda que o *você* teria origem na forma arcaica de tratamento “vossa mercê”, mas não faz nenhum comentário sobre a forma verbal a ser usada.

Neves (2000) também divide os pronomes pessoais em retos e oblíquos, átonos e tônicos, como pode ser visto no Quadro 2.

Quadro 2 - Pronomes pessoais retos

| | Retos | | Oblíquos átonos | | | | Oblíquos tônicos | |
|-----------|----------|------------|-----------------|--------|--------------|----------------|------------------|-------------|
| | singular | plural | singular | Plural | | singular | plural | |
| 1° pessoa | eu | nós | me | nos | | mim, comigo | nos, conosco | |
| 2° pessoa | tu, você | vós, vocês | te | vos | | ti, contigo | vós, convosco | |
| 3° pessoa | ele, ela | eles, elas | o, a, lhe | se | os, as, lhes | se | si, consigo | si, consigo |

Fonte: adaptado de Neves (2000, p. 454)

Analisando-se o quadro de pronomes apresentado por Neves (2000), que possui uma orientação funcionalista, verifica-se que ele pouco difere do quadro proposto por Abaurre (2006). Neves (2000) traz, contudo, segundo Wink, Finkenauer e Othero (2012), alguns novos usos aos pronomes, como, por exemplo, a possibilidade de pronomes átonos ocuparem a posição de sujeito, como em: “Deixe-me falar-lhe de minha felicidade” (NEVES, 2000, p. 453); o fato de o pronome “lhe”, que, na norma culta, só pode ocupar a posição de objeto indireto, poder ser usado como objeto direto, como em: “Nunca lhe vi desse jeito. Que foi, afinal?” (NEVES, 2000, p. 454); e a possibilidade de os pronomes *nós* e *vós* serem usados como complementos do verbo sem o uso de preposição.

Chama a atenção, também, o fato de a autora incluir o *você* na categoria de pronome pessoal reto, ao lado do *tu*, e os pronomes *te*, *ti* e *contigo*, como os pronomes oblíquos equivalentes ao *tu* e ao *você*.

Já o quadro proposto por Castilho (2010), apresentado na sequência, tem caráter inovador, segundo Wink, Finkenauer e Othero (2012).

Quadro 3 - Pronomes pessoais em Castilho (2010)

| Pessoa | PB Formal | | PB Informal | |
|---------------|-------------------------------------|---|-----------------|--|
| | sujeito | complemento | sujeito | complemento |
| 1ª pessoa sg. | eu | me, mim, comigo | eu, a gente | eu, me, mim, prep + eu, mim |
| 2ª pessoa sg. | tu, você, o senhor, a senhora | te, ti, contigo, prep + o senhor, com a senhora | você/ocê/tu | você/ocê/cê, te, ti, prep + você/ocê (= docê, cocê) |
| 3ª pessoa sg. | ele, ela | o/a, lhe, se, si, consigo | ele/ei, ela | ele, ela, lhe, prep + ele, ela |
| 1ª pessoa pl. | nós | nos, conosco | a gente | e gente, prep + a gente |
| 2ª pessoa pl. | vós, os senhores, as senhoras | vos, convosco, prep + os senhores, as senhoras | vocês/ ocês/cês | vocês/ocês/cês, prep + vocês/ocês |
| 3ª pessoa pl. | eles, elas | os/as, lhes, se, si, consigo | eles/eis, elas | eles/eis, elas, prep + eles/eis, elas |

Fonte: adaptado de Castilho (2010)

Conforme mostra o Quadro 3, Castilho (2010) propõe a existência de um uso formal e outro informal dos pronomes, incluindo, assim, formas como, *a gente*, *ocê*, *ocês*, *cês*, *eis*. Além disso, de modo semelhante a Neves (2000), o pesquisador também incluiu o *você* na categoria de pronome pessoal de segunda pessoa ao lado do *tu* e *lhe* atribuiu, como pronomes oblíquos equivalentes, os pronomes *te*, *ti*, *contigo*.

Castilho destaca, contudo, que o pronome de segunda pessoa *tu* está sendo substituído pelo *você*, com base em estudos feitos por Neves (2008), a qual verificou, após analisar o corpus do Projeto NURC, que levantou dados de cinco capitais brasileiras (Recife, Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre), entre os anos de 1970 e 1978, apenas 0,25% ocorrências de *tu*, concentradas em falantes de Porto Alegre, contra 99,75% ocorrências de *você*. Isso significa que, segundo o autor, as capitais brasileiras praticamente enterraram a forma *tu* (CASTILHO, 2010, p.478).

Ademais, o pesquisador destaca o uso do pronome de terceira pessoa *ele/ela* na posição de complemento de verbo em substituição ao pronome oblíquo *o/a* (CASTILHO, 2010, p. 479): *Será que vão achá-lo?/ Acharam-no?/ Será que vão achá ele?*

Por fim, tomando como inspiração o artigo de Wink, Finkenauer e Othero (2012), consultou-se, ainda, Perini (2010), o qual também reservou um capítulo especial aos pronomes. A seguir, apresenta-se o quadro proposto por Perini.

Quadro 4 - Pronomes pessoais em Perini (2010)

| Forma reta | Forma oblíqua |
|-------------|--------------------------|
| eu | me, mim, -migo |
| você, (tu) | te, (-tigo), (ti), (lhe) |
| ele, ela | - |
| nós | nos, -nosco |
| vocês | - |
| eles, elas | - |
| [reflexivo] | se |

Fonte: adaptado de Perini (2010)

No que diz respeito ao uso, segundo Perini (2010), os pronomes que possuem uma forma reta e outra oblíqua funcionam da mesma forma como propõe a gramática normativa: os pronomes retos ocupam a posição de sujeito, e os oblíquos, a de complemento. Chama a atenção, contudo, que o pesquisador coloca tanto os pronomes *te* e *ti* quanto o *lhe* como oblíquos para o pronome *você*, que está indicado como pronome reto ao lado do *tu*, “de maneira que se pode dizer eu *te* amo ou eu amo *você*, indiferentemente” (PERINI, 2010, p. 116). No que tange aos pronomes que não possuem formas oblíquas, as formas retas são usadas nas posições de sujeito e de complemento.

Com base nesse levantamento, percebe-se que houve bastante variação no paradigma dos pronomes pessoais do PB com relação ao LV, no decorrer dos séculos, e que as mudanças que aconteceram decorreram de influências culturais, políticas e sociais. As principais mudanças dizem respeito ao desaparecimento do *vós* na língua falada, à substituição do pronome *nós* por *a gente*, às modificações do *vossa mercê* para *você*, *ocê*, *cê* e do *ele/elas* para *ei/eis*, e ao uso do *você* como variante do *tu*.

Metodologia

O projeto Lavili-Português foi criado em 2002 com o propósito de desenvolver a competência discursiva, na modalidade escrita, de seus participantes por meio de ambiente virtual. Desde 2013, ele faz parte de um projeto social maior: o Laboratório de Vivências em Linguagens. O projeto oferece três cursos: “Como começar e como terminar um comentário escrito?”, “Como pontuar um texto?” e “Como dar sequência às ideias?”. Todos os cursos são oferecidos na modalidade de ensino a distância, mediados pela plataforma virtual Blackboard, e exigem dos participantes a realização de tarefas semanais. Cada curso possui cinco módulos e tem a duração de 20 horas/aula. A cada edição, são oferecidas 50 vagas, que são disponibilizadas aos acadêmicos da Universidade Feevale, aos funcionários da Instituição e à comunidade em geral, tendo como único requisito ter concluído ou estar concluindo o Ensino Médio. O Lavili-Português possui um professor orientador, três bolsistas remunerados e três não remunerados para a elaboração e correção das tarefas realizadas pelos participantes dos cursos.

A escolha do tema da pesquisa dá-se a partir da alternância entre o uso do *tu* e do *você* nos textos dos participantes do Lavili – Português, a qual, entre outros casos de variação linguística, gera frequentemente polêmica nas situações de correção das atividades.

O objeto da presente pesquisa são 50 cartas pessoais redigidas pelos alunos participantes do curso “*Como pontuar um texto?*” do Lavili - Português de 2014, do qual duas das autoras participaram como professoras e uma como bolsista. Optou-se pela atividade do módulo do curso “*Como pontuar um texto?*”, que propõe a redação de uma carta pessoal, porque é umas das propostas que propiciam o uso de pronomes pessoais de 2ª pessoa e também de pronomes oblíquos correspondentes.

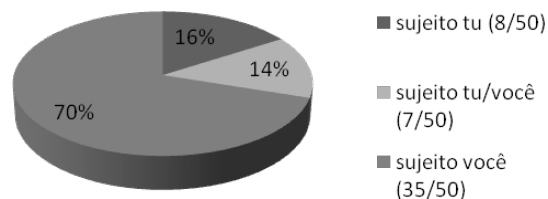
A análise das cartas teve como objetivo investigar o uso de todos os pronomes pessoais de 2ª pessoa (retos – *tu* e *você* – e oblíquos – *te*, *ti*, *o/os*, *a/as*, *lhe/lhes*, *contigo*, *consigo*, correspondentes) identificados nas missivas.

Apresentação e discussão dos resultados

A análise do uso dos pronomes *tu* e *você* nas cartas selecionadas revelou que os alunos do Lavili – Português, matriculados no curso “*Como pontuar um texto?*”, tiveram preferência pelo uso do pronome *você*, como na frase “*Você não faz ideia da imensidão do nosso*

universo!”, retirada da carta três, para referir-se ao seu interlocutor. Os percentuais de uso de cada um dos pronomes podem ser visualizados no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Usos dos pronomes *tu* e *você* na posição de sujeito



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Observando-se o Gráfico 1, vê-se que, em 70% das cartas (35/50), foi usado somente o pronome *você*; em 16% (8/50), foi usado o pronome *tu* e, em 14% das cartas (7/50), verificou-se o uso alternado dos pronomes *tu* e *você*. Tal resultado mostra semelhanças com o obtido por Guimarães (1979), que também verificou um uso maior do *você* (50%), seguido pelo uso do *tu* (49,1%) e, por fim, pela alternância entre o *tu* e o *você* (0,9%). O que se percebe, comparando-se os resultados desses dois trabalhos, é que o percentual de cartas em que foi usado somente o *você* foi bem maior, assim como o percentual de cartas em que houve alternância entre o uso de *tu* e *você*. Isso leva a crer que a frequência de uso do *você* e também da alternância entre o uso dos pronomes está aumentando, em detrimento do uso exclusivo do *tu*.

A preferência pelo uso de *você* em relação ao *tu* já tinha sido identificada também por Lopes (S/D), nas cartas escritas pelos dois avós, da mesma forma como a mistura entre o uso dos dois pronomes em um mesmo texto. Pode-se dizer, assim, que a alternância entre o uso do *tu* e do *você* presente nas cartas analisadas, criticada por muitos professores, não é um fato novo, pois, conforme Barcia (2006), já ocorria no século XIX.

No que diz respeito ao gênero, 6 das cartas selecionadas foram redigidas por emissores do sexo masculino (12%) e 44 por emissores do sexo feminino (88%). Na Tabela 1, a seguir, apresenta-se a frequência de uso dos pronomes *tu* e *você* na posição de sujeito por gênero.

Tabela 1 - frequência de *você* e *tu* nas cartas analisadas, de acordo com o gênero

| Gênero/Formas utilizadas | você | tu | tu/você |
|---------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Masculino | 3/6 = 50% | 2/6 = 33,3% | 1/6 = 16,7% |
| Feminino | 32/44 = 72,7% | 6/44 = 13,65% | 6/44 = 13,65% |
| Total | 35/50 = 70% | 8/50 = 16% | 7/50 = 14% |

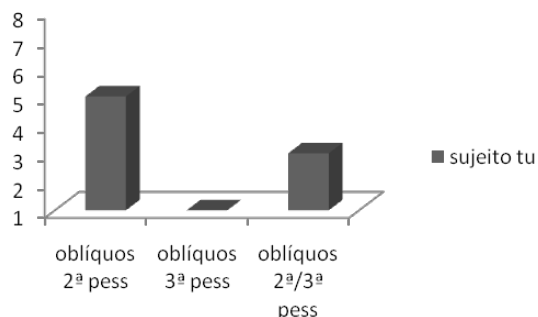
Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Como mostra a Tabela 1, a análise das cartas revelou que os informantes de ambos os sexos utilizaram, preferencialmente, o pronome *você* na posição de sujeito (masculino 3/6 (50%) e feminino 32/44 (72,7%)). O uso do pronome *tu* ocorreu em 6 das 44 cartas das mulheres (13,65%) e em 2 das 6 cartas dos homens (33,3%). O alto índice de uso do pronome *você* associado à alternância entre o uso do *tu* e do *você* no mesmo texto, verificado em uma das 6 cartas dos homens (16,7%) e em 6 das 44 cartas das mulheres (13,65%), sugere que o uso do *tu* está diminuindo na escrita do público investigado, uma vez que se identificou o uso do *tu* em somente 16% do total das cartas (8/50). Apesar de se verificar, no grupo pesquisado, uma tendência maior por parte das mulheres para o uso do pronome *você* na posição de sujeito na escrita, os dois grupos mostram-se inclinados ao uso do *você*.

A preferência pelo uso do *você* pela mulher já foi identificada por Lopes (S/D), que verificou que a avó, em 14 usos de pronome pessoal de 2ª pessoa em suas cartas, usou o *tu* apenas 6 vezes, o que equivale a 43%; enquanto o avô, em 94 usos de pronome pessoal de 2ª pessoa, usou o *tu* 90 vezes, o que equivale a 96% dos casos.

No que diz respeito ao uso dos pronomes oblíquos, a análise das cartas revelou que, nas 8 cartas em que foi usado apenas o pronome *tu* na posição de sujeito, como na frase “Quero que *tu* saibas que pode contar comigo sempre.” (carta 2), em cinco (62,5%), foram usados somente pronomes oblíquos de 2ª pessoa, como em: “Como *tu* estás? Espero que esteja tudo bem *contigo*.” (carta 20); em duas (25%) foram usados pronomes oblíquos de 2ª e de 3ª pessoa alternadamente, como em “[...] e lembrei-me de *ti*! [...] *Seu* sorriso tem o brilho das estrelas, por isso *lhe* admiro.” (carta 47); e, em uma carta (12,5%), foram usados somente pronomes oblíquos de 3ª pessoa, como em “[...] peço que, no último dia, lembre-se de mim também.” (carta 25), como mostra o Gráfico 2.

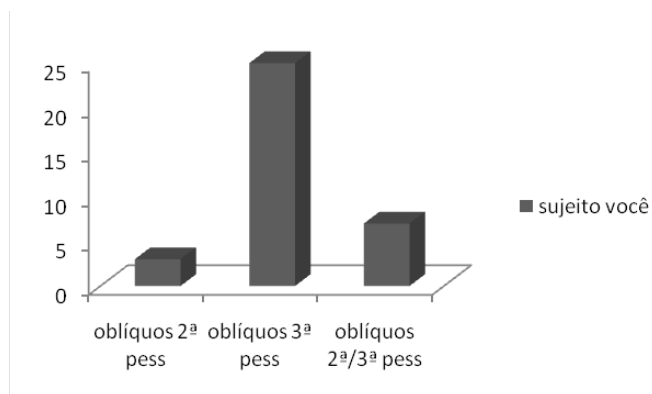
Gráfico 2 – Usos dos pronomes oblíquos com sujeito *tu*



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Nas 35 cartas em que foi usado somente o pronome *você* na posição de sujeito, como em “Aliás, *você* se lembra da primeira vez que fomos ao planetário, em Porto Alegre? *Você* tinha uns 6 ou 7 anos e nossas mães nos levaram.” (carta 16), em 25 (71,4%) foram usados apenas pronomes oblíquos de 3ª pessoa do singular, como na frase “Olá, *você* viu a imagem que *lhe* enviei no whatsapp?” (carta 17); em 7 cartas (20%), foram usados pronomes oblíquos de 2ª e de 3ª pessoa alternadamente, como em “Aliás, *você se* lembra da primeira vez que fomos ao planetário, em Porto Alegre? *Você* tinha uns 6 ou 7 anos e nossas mães nos levaram. [...] Saudades imensas de *ti!*” (carta 16); e, em 3 cartas (8,6%), foram usados pronomes oblíquos de 2ª pessoa, como em “[...] *você* não deitou sobre a grama comigo. Mas eu *te* senti aqui, bem perto de mim.” (carta 39), como pode ser visualizado no Gráfico 3.

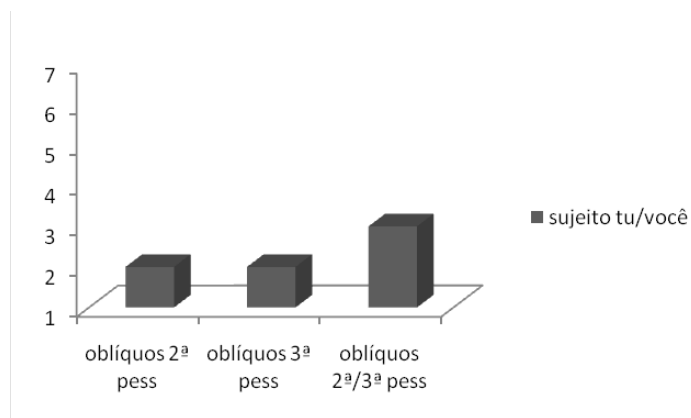
Gráfico 3 – Usos dos pronomes oblíquos com sujeito *você*



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Já nas 7 cartas em que houve alternância no uso do *tu* e do *você* na posição de sujeito, com em “Como é fantástico o universo, *você* não acha? *Tu* acabas de chegar a este mundo e esta raridade deve ser devidamente lembrada.” (carta 12), verificou-se a alternância também no uso entre pronomes oblíquos de 2ª e de 3ª pessoa do singular em 3 delas (42,8%), como em “Espero *sua* visita para que possamos conversar um pouco mais sobre isso, como fizemos em 2004. Saudades de *ti!*” (carta 38); em duas (28,6%) verificou-se o uso de pronomes oblíquos de 2ª pessoa, como em “Se eu pudesse *lhe* levar, para um lugar belo, que fosse do tamanho dos sentimento que tenho por *você*.” (carta 40), e, em outras duas (28,6%), o uso de pronomes oblíquos de terceira pessoa, como em “ter feito *você se* questionar sobre a maravilha que é a vida e que com o passar do tempo *você* saiba valorizá-la cada vez mais. Um beijo de *sua* madrinha.” (carta 19), como pode ser visualizado no Gráfico 4, que segue.

Gráfico 4 – Usos dos pronomes oblíquos com sujeito *tu*



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Os resultados dessa análise confirmam o que foi apontando por Neves (2000), Castilho (2010) e Perini (2010), segundo os quais o *você* está incorporado aos pronomes pessoais retos ao lado do *tu* e admite o uso tanto de pronomes oblíquos de 2ª quanto de 3ª pessoa. Esse tipo de uso já havia sido identificado por Barcia (2006), que verificou que, já no século XIX, o *você* era usado combinado com pronomes oblíquos de segunda pessoa. Lopes (S/D) também verificou, em uma das cartas escritas a seu neto Misael, que Bárbara Ottoni usou o oblíquo *te* combinado tanto com o *você* como com o *tu*.

Considerações finais

A partir do estudo realizado, acredita-se que as escolas devam abrir um espaço maior para a discussão do uso dos pronomes nas aulas de língua portuguesa em todo o País. O uso do *tu* e do *você* deve fazer parte dessa discussão, principalmente nas escolas aqui do Rio Grande do Sul. Isso porque, muitas pessoas, inclusive professores, acreditam que a maioria dos gaúchos usa o *tu* com o verbo na 3ª pessoa, mas não foi isso o que esta pesquisa revelou. De acordo com esta investigação, em 70% das cartas analisadas, foi usado o pronome *você* na posição de sujeito com concordância canônica. Além disso, apesar de o *tu* ter sido usado em 16% das cartas e a alternância entre *tu* e *você* ter aparecido em 14% das cartas, o uso do *tu* com concordância não canônica foi verificado apenas uma vez, na carta 12 (“Deixo aqui um alerta, para que *tu* nunca *caia* na armadilha da ignorância.”).

Outro fenômeno interessante verificado nesta pesquisa foi o fato de que o *tu* e o *você* são usados tanto com pronomes oblíquos de 2ª quanto de 3ª pessoa, confirmando o que propõem as gramáticas de Neves (2000), Castilho (2010) e Perini (2010). O mesmo se dá com os pronomes possessivos de 2ª e 3ª pessoa, que também são usados associados ao *tu* e ao *você*.

Assim, pouco a pouco, a forma como usamos os pronomes vêm mudando, talvez porque os pesquisadores percebam isso, reconheçam os fenômenos e incorporem as mudanças da língua em gramáticas, como é o caso do *você* no paradigma pronominal do PB em Neves (2000), Castilho (2010) e Perini (2010). Por outro lado, as mudanças no ensino da língua nas escolas, cujos resultados se refletem em estudos como este, mostram que o investimento feito em pesquisas pouco contribui para qualificar o ensino da língua, talvez porque os resultados nem sempre cheguem às escolas.

O que resulta desta pesquisa, contudo, é que o *você* está sendo usado, no paradigma pronominal do PB, na escrita, como pronome pessoal de 2ª pessoa, inclusive alternado com o *tu* em um mesmo texto, mas ainda é mais usado como propõe a gramática normativa, concordando com a 3ª pessoa.

Quanto ao objetivo geral deste trabalho, que era investigar a alternância entre *tu* e *você* na posição de sujeito em cartas redigidas por alunos matriculados no curso “Como pontuar um texto?”, do Projeto Social Lavili, da Universidade Feevale-RS, conclui-se que essa alternância ocorreu em apenas 7 das 50 cartas analisadas, o equivalente a 14%.

Verificou-se também que, quando o *tu* é utilizado como sujeito, preferencialmente os informantes utilizam os oblíquos de 2ª pessoa do singular (65,5%). Da mesma forma, quando utilizam o *você* como sujeito, utilizam preferencialmente oblíquos da 3ª pessoa do singular (71,4%). Por fim, quando alternam entre *tu* e *você*, alternam também nos oblíquos de 2ª e 3ª

pessoa do singular (42,8%), como mostram as gramáticas de Neves (2000), Castilho (2010) e Perini (2010).

Embora o senso comum acredite que o gaúcho utilize mais o *tu* em seu discurso, o presente trabalho revelou que, na escrita, os informantes/emissores de cartas utilizaram o *você* com o oblíquo de 3ª pessoa (lhe) correspondente. Isso se deve provavelmente ao uso de livros didáticos usados nas escolas, que privilegiem tal uso (ressalta-se que não se conhece livro didático que utilize o *tu*, por exemplo, em enunciados ou em outros momentos em que o mesmo dirija-se ao aluno).

Fica também evidente que o *você* é usado por esse grupo como pronome pessoal de 3ª pessoa do singular, e não mais como pronome de tratamento, como o livro didático ou as gramáticas usadas na escola geralmente sugerem, uma vez que todas as cartas analisadas foram endereçadas, conforme solicitação da atividade proposta, a amigos, e, entre amigos, não se costuma utilizar uma linguagem tão formal.

Sendo assim, acredita-se que os resultados evidenciam que a formação de um *novo* paradigma pronominal esteja se cristalizando, o qual contempla o *você* ao lado *tu* como pronome pessoal reto de segunda do singular, como propõem Neves (2000), Castilho (2010) e Perini (2010).

Referências

ABAUURRE, Maria Luiza M. *Gramática: texto: análise e construção de sentido*. São Paulo: Moderna, 2006.

BARCIA, Lucia Rosado. *As formas de tratamento em cartas de leitores oitocentistas: peculiaridades do gênero e reflexos da mudança pronominal*. Dissertação de Mestrado em Letras, Rio de Janeiro, 2006.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

COELHO, Sueli Maria; COELHO, Shirlene Ferreira. Consolidação da gramática nacional: uma análise do quadro pronominal no contexto mineiro setecentista. *Revista Línguas & Letras* – Unioeste – Vol. 15 – Nº 31 – 2014.

DUARTE, M. Eugênia L. . Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In I. Roberts & M. A. Kato (orgs.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993, 107-128.

FARACO, Carlos Alberto. O tratamento *você* em português: uma abordagem histórica. In: *Fragmenta*, n. 13. Publicação do Curso de Pós-Graduação em Letras da UFPR. Curitiba, Editora da UFPR, 1996, p. 51-82.

LOPES, Célia Regina dos S. Retratos da variação entre "você" e "tu" no português do Brasil: sincronia e diacronia. In: RONCARATI, Claudia; ABRAÇADO, Jussara. (Org.). *Português Brasileiro II - contato linguístico, heterogeneidade e história*. 1 ed. Niterói: EDUFF, 2008, v. 2, p. 55-71.

LOPES, Célia Regina dos Santos; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. De Vossa Mercê a Você: análise da pronominalização de nominais em peças brasileiras e portuguesas setecentistas e oitocentistas. In: SILVA, Figueiredo Brandão; MOTA, Maria Antônia (orgs.). *Análise Contrastiva de Variedades do Português: primeiros estudos*. I ed. Rio de Janeiro, 2003, v. 1, p. 61-76.

LOPES, Célia Regina dos Santos. *Correlações histórico-sociais e linguístico-discursivas das formas de tratamento em textos escritos no Brasil - séculos XVIII e XIX*. S/D
<http://www.lettas.ufj.br/laborhistorico/12-lobes.pdf> acesso 20.05.15.

MACHADO, Ana Carolina Morito. *A implementação de "você" no quadro pronominal: as estratégias de referência ao interlocutor em peças teatrais no século XX*. Dissertação de Mestrado em Letras (Letras Vernáculas), Rio de Janeiro, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, p. 449-470, 2000.

OTHERO, Gabriel de Ávila. Revisitando o *status* do pronome *cê* no português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 135-156, jan./jun. 2013.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial. 2010.

PINHO, José Antônio. *Aspectos da história da língua: um estudo diacrônico e sincrônico dos pronomes oblíquos tônicos*. Florianópolis, 2012.

RUMEU, M. C. de B. (2004). *Para uma história do português no Brasil: formas pronominais e nominais de tratamento em cartas setecentistas e oitocentistas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras/ UFRJ, Rio de Janeiro.

SOUZA, Janaina Pedreira Fernandes de. (2011). *Mapeando a entrada do você no quadro pronominal: análise de cartas familiares dos séculos XIX-XX* / Janaina Pedreira Fernandes de Souza. Rio de Janeiro: UFRJ – FL.

WINK, C. O.; FINKENAUER, L.; OTHERO, G. A. Quadro pronominal e colocação dos pronomes à luz de cinco gramáticas do português brasileiro. Domínios de linguagem- *Revista Eletrônica de Linguística*. v.6. n. 1. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 10 maio, 2015.

LIBRAS, LEXICOGRAFIA E MODA: REFLEXÕES E PROPOSTA DE VOCABULARIO ILUSTRADO TRILINGUE

Vivian Orsi*

Denise Cabral da Silva**

Resumo: Nesta pesquisa, com base no reconhecimento da língua de sinais como a língua gestual natural dos indivíduos surdos, propomos um estudo da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) ao criar um vocabulário ilustrado trilingue português (brasileiro)-LIBRAS-italiano, para ser um facilitador da aprendizagem e do processo comunicacional entre surdos italianos e brasileiros, além de interessados em moda e a pesquisadores. Neste artigo temos como arcabouço os pressupostos teóricos da Lexicologia, da Lexicografia, da LIBRAS e da Moda, buscando apresentar a LIBRAS, o universo da moda e sua relação com as línguas e com o léxico, o levantamento de itens lexicais relacionados ao vestuário feminino e masculino e a elaboração de um vocabulário constituído por verbetes que resultam do processo analítico envolvendo a LIBRAS, o português na variante brasileira e o italiano.

Palavras-chave: LIBRAS, lexicologia, lexicografia, moda.

Abstract: In this research, based on the recognition of the sign language as the natural sign language of deaf individuals, we aim to study the Brazilian Sign Language (LIBRAS) creating an illustrated trilingual fashion vocabulary Portuguese (Brazilian)-LIBRAS-Italian to be a facilitator of the learning and communication process between Italian and Brazilian deaf and between people interested in fashion and researchers. In this paper we have as a framework the theoretical assumptions of Lexicography and Lexicology, the LIBRAS and Fashion, trying to present the LIBRAS, the fashion universe and its relation with the language and the lexicon, the survey of lexical items related to female and male clothing and the development of a vocabulary consisting of entries resulting from the analytical process involving LIBRAS, the Portuguese, in the Brazilian variant, and the Italian languages.

Keywords: LIBRAS, lexicology, lexicography, fashion.

Introdução

*Vivian Orsi é pós-doutora pela UNITO (Università degli Studi di Torino, Itália) e é Professor Assistente Doutor no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas –IBILCE, Universidade Estadual Paulista –UNESP, Departamento de Letras Modernas, campus de São José do Rio Preto, SP, Brasil. Atua nas áreas de Lexicologia, Lexicografia, Moda, Blogs de Moda e Língua Italiana, vivian@ibilce.unesp.br.

**Denise Cabral da Silva é aluna-pesquisadora (IBILCE/UNESP) do Curso de Licenciatura em Letras com habilitação Português/Italiano, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas –IBILCE, Universidade Estadual Paulista –UNESP, campus de São José do Rio Preto, SP, Brasil. Desenvolve projetos na área de LIBRAS, Lexicografia e Lexicologia, cabralden@terra.com.br.

Com base no reconhecimento da Língua de Sinais como a língua gestual natural dos indivíduos surdos, propomos um estudo partindo da reflexão sobre a Língua de Brasileira Sinais (LIBRAS) e da Língua Italiana de Sinais (LIS).

Os respaldos teóricos desta pesquisa estão apoiados nas ciências da Lexicologia (que analisa as unidades lexicais de uma ou várias línguas) e da Lexicografia (que põe em reflexão questões sobre a elaboração de obras lexicográficas).

Não podemos prescindir da abordagem da Tradução por propormos de uma obra lexicográfica que contemple as línguas portuguesa (brasileira), italiana e LIBRAS. Para isso recorreremos aos dicionários Benedetti (2002), Zingarelli (2012) e Capovilla et al. (2009), além da internet. Por fim e de extrema importância, fizemos um levantamento histórico da LIBRAS, incluindo sua situação atual e seu tratamento em obras de consulta, tendo como referência o dicionário de Capovilla et al. (2009), que se destaca por ter sido elaborado com intensa pesquisa com surdos de vários estados brasileiros, com 9.828 sinais registrados. Ademais, o *Novo Deit-Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira* (CAPOVILLA et al., 2009) apresenta as formas e o significado dos sinais por meio de ilustrações, descrição fonológica, morfológica, icônica, escrita em *SignWriting*, variações nas regiões geográficas do Brasil, descrição de verbetes indexados em português e inglês, com contextos-exemplo (COSTA; NASCIMENTO, 2015).

Discussão

Em nossa proposta lexicográfica colocamos em evidência o vocabulário da moda pelo fato de que essa área se firma em um processo que se articula no tempo, composto pelas diversas “modas” que se sucedem. A moda mostra, comunica o próprio ser e aquilo que se pensa do mundo.

Para Barthes (2006), o jeito de se vestir assim como o jeito de falar está intrinsecamente conectado ao meio em que vivem os indivíduos. Neste quesito, a moda pode expressar mais rapidamente do que a língua, pois cria, recria e recupera dados históricos num processo muito mais acelerado. Essas relações entre léxico, indivíduo, moda e meio são carregadas de particularidades culturais, o que vale dizer que as manifestações culturais são norteadas e diversificadas segundo as peculiaridades das visões de mundo.

A reflexão sobre o manifestar da comunicação na moda se mostra um importante estudo interdisciplinar e histórico, visto que várias áreas de conhecimento – como, por

exemplo, a sociologia, a literatura, a arte, entre outras – fazem uso da moda sob distintos temas e métodos. Palomino (2010) refere-se à moda como um sistema que acompanha o vestuário e o tempo que integra o simples uso das roupas no dia a dia a um contexto maior, político, social, sociológico. Moda é muito mais do que roupa.

Assim, ainda se perpetua o que disse Barthes (2006, p. 25) há algumas décadas acerca da roupa – e, conseqüentemente, da moda: ela (elas) encerra(m) um fenômeno completo, cujo estudo abrange uma história, uma economia, uma etnologia, uma tecnologia e também uma linguística.

Isto posto, inferimos que a moda também é forte expressão linguística, pois está ligada aos indivíduos que se relacionam socialmente e partilham suas culturas e, desse modo, a moda se renova, inova e conta o tempo.

No que se refere a essa força da comunicação e indo além da moda, é ainda de suma importância compreender o conceito de Língua. O item léxico “Língua”, conforme a relevância para essa pesquisa, é definível, segundo Reily (2004, p. 114), da seguinte maneira: ‘uma junção de convenções que nos permite a integração social e a apropriação de determinada ‘visão de mundo’ (ligada ao *habitus/cultura*).

Os seres humanos, desde o nascimento, se veem diante da inevitável necessidade de se expressar, seja por questões físicas, psíquicas, interacionais, situacionais e/ou sociais. Seja bebê, criança ou adulto, ouvinte ou até mesmo surdo, todos nós humanos possuímos certo ‘anseio’ expressivo. E, por consequência dessas carências comunicativas, desde muito pequenos nós nos afirmamos como indivíduos e passamos a buscar, (in)conscientemente, um meio de expressão que torne a comunicação eficaz.

Ainda a respeito da nossa capacidade expressiva,

[...] quando nasce a necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada. (GALEANO, 2005, p. 15-16)

É em meio a essa forte busca expressiva que o sujeito se depara com os benefícios de aceitar e se apropriar do uso de determinada língua, pois nela encontra inúmeras possibilidades de construções significativas carregadas de experiências pessoais e/ou coletivas. Podemos inferir assim que a base da comunicação é a interação, ou seja, ela só se

estabelece a partir do instante em que o locutor é compreendido pelo interlocutor. É a língua um dos responsáveis por facilitar e possibilitar esses processos de interação.

Lembramos que é vista dentro da Linguística como um elemento de comunicação social. Mas, para Ullmann (1964, p.265), ela “não é apenas um veículo de comunicação: é também um meio de despertar emoções e de as fazer surgir nos outros”. Podemos argumentar que a língua é um fenômeno social, pois é produzida em sociedade e é determinada socialmente; ademais, é um importante símbolo da identidade de um grupo. É por meio dela, enfim, que um indivíduo adquire a cultura do meio em que vive. Segundo Carvalho (2007), conhecer uma cultura seria precisamente conhecer uma língua e descrever uma cultura seria a descrição de uma língua, o que resume a hipótese de Sapir-Whorf sobre a existência simultânea e condicionada de ambas. Em virtude disso, pode-se estabelecer que cada língua representa uma cultura e, portanto, uma visão particular de mundo. Por essa razão, a língua faz parte da história de um grupo social e é expressa por palavras que formam o sistema lexical de um idioma e, conseqüentemente, de um povo.

Cada língua se mostra de maneira diferente no que se refere à apropriação do léxico e à manifestação da linguagem. Para Zavaglia (2002, p. 233), “é o léxico que transmite os elementos de um conjunto de indivíduos; [...] é o léxico que permite a manifestação dos sentidos humanos, de suas afeições ou desagradados.” À vista disso, não é possível estudar o léxico de uma língua sem estudar a história de seus falantes. Por isto, é fundamental para os estudos lexicológicos a análise do léxico, pois possibilita a aquisição de conhecimentos históricos, comportamentais e habituais de determinado povo. E, como mencionado anteriormente, a ciência que estuda as unidades lexicais é denominada como Lexicologia.

Para Biderman (1998), é a partir da *palavra* que as entidades da realidade podem ser nomeadas e identificadas. A denominação dessas realidades cria um universo significativo revelado pela linguagem. O valor de uma palavra dentro do sistema emana da complexa rede de significações que se tece no interior do léxico de uma língua. Para a autora, o léxico é o “tesouro vocabular armazenado na memória de um indivíduo”, que é ativado para sua expressão ou comunicação. Todavia, ressaltamos que não se pode igualar o modo de manifestação do léxico em uma língua oral com aquele de uma língua de modalidade visogestual. E é pensando na comunicação que inserimos nossa pesquisa, voltando nosso olhar à moda e seu léxico, englobando a manifestação visual e gestual da LIBRAS, utilizada na comunicação com e/ou entre os surdos.

Língua de Sinais

Até meados do século XX, os surdos-mudos (como eram chamados os indivíduos portadores da surdez) eram ‘incapazes’ de se comunicar e/ou expressar, logo sujeitos sem língua, por isso, taxados como não pensantes. Tal afirmação negligenciava a condição de comunicação inata, por meio dos sinais, de pessoas surdas.

O surgimento da LIBRAS, reconhecida atualmente como a Língua Brasileira de Sinais oficial ocorreu por volta dos anos de 1870, tendo como figura fundamental para a constituição dessa Língua, segundo Sofiato e Reily (2011), o surdo Flausino José da Costa Gama, aluno do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pois ele produziu a primeira obra lexicográfica da Língua de Sinais Brasileira nomeada ‘A Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos’, publicada em 1875. Ainda segundo Reily (2011), Flausino se inspirou no dicionário de Língua de Sinais do surdo francês Pierre Pélissierês.

A título de curiosidade e comparação, na Itália, os estudos sobre a LIS (*Língua dei Segni Italiana*) começaram por volta dos anos de 1980 com a investigação sistemática, por meio do trabalho de pesquisadores do atual Instituto de Ciências Cognitivas. Com base em Mottinelli (2009), em sua publicação intitulada “Le lingue dei segni nel mondo”, na década de oitenta não era habitual utilizar o termo “Língua de Sinais”, pois acreditava que se tratava apenas de mimetismo. Apesar de que, ainda segundo Mottinelli (2009), a nomenclatura “Língua de Sinais” já havia sido encontrada em um texto de 1858, escrito por um surdo italiano, James Carbonieri, contra as pretensões de um médico que havia argumentado que o surdo não devia fazer uso de sinais.

Em contraposição a esses ideais, com base em Gesser (2009, p. 33), em defesa do reconhecimento da Língua de Sinais, argumentamos que ela não é mímica (maneira de expressão improvisada), muito menos pantomima desregrada da língua oral.

Muito pelo contrário, a Língua de Sinais – LS – (não só a brasileira) é uma língua de modalidade viso-gestual independente de sistemas de línguas orais. A LIS tem construção sintática, semântica e morfológica própria da mesma, em que a unidade mínima para a construção de significado é composta pela combinação entre: movimentos, configurações de mão e de pontos de articulação, sendo assim, é um equívoco julgar a LS sob a ótica de línguas orais.

Caso não haja outra dificuldade além da perda auditiva, o surdo é completamente capaz de raciocinar, produzir enunciados, entender sobre os mesmos e interagir por meio da

LS. O surdo, se estimulado, desenvolve em sua totalidade tanto as competência linguísticas quanto as cognitivas, pois o que se depende da revisão da literatura a respeito é que as maiores dificuldades do surdo não estão vinculadas à capacidade intelectual, mas sim à aquisição da língua(gem), pois a sociedade, de modo geral, não tem se demonstrado apta para fazer o uso da LS e, por meio dessa, prestar serviços ou orientar o surdo quanto a atendimentos, treinamentos etc.

O cerceamento do indivíduo surdo, no que tange à negação de sua língua, é o maior complicador para a sua construção e reconhecimento como ser humano, pois, como já argumentamos aqui, é por meio da língua que é possível desenvolver a visão de/sobre o mundo. Segundo Vygotsky (1994 *apud* GESSER, 2009, p. 4), é nesse sentido que a linguagem ocupa “um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores”.

Vale mencionar que o modo de expressão “silenciosa” adquirida, assumida e propagada pela cultura surda não se restringe ao uso apenas das mãos para a comunicação, pelo contrário, o corpo todo comunica. Para se expressar de modo eficaz na LS, é importante sim ter conhecimento das configurações de mão, movimentos e pontos de articulação. Mas, para além disso, é imprescindível também que o orador (sujeito que expõe suas ideias e pensamentos) saiba fazer uso das expressões não somente faciais (como, por exemplo, o movimento da boca, das sobrancelhas, dos olhos e de toda a musculatura do rosto), mas também corporais (como a ação, os trejeitos e as posições do corpo). Todos esses movimentos devem variar conforme a necessidade comunicativa, ou seja, são esses recursos que somam e não só auxiliam na composição de sentido, mas também dão ênfase na fala e denotam ainda o grau de expressividade na LS.

Pode-se dizer que todos esses recursos da LS compõem o que é denominado como *palavra/significante* na língua oral. Logo, a pronúncia ou a sinalização não aumentam nem diminuem a compreensão dos indivíduos sobre o mundo, pois é sabido que as ideias preexistem às formas de expressão.

A LS, assim como as demais línguas, está em constante evolução, pois também apresenta variações linguísticas tanto no espaço quanto no tempo. Na nossa proposta lexicográfica tomamos o cuidado de registrar apenas palavras-entrada inseridas no campo da moda, do uso oficial da LS, não contemplando assim gírias ou formas de expressões regionais.

Por meio desta pesquisa visamos introduzir um processo facilitador da comunicação no que diz respeito à moda, à identificação da cultura surda e possibilitar a expressão e a

interpretação da língua. Lembrando que, “(...) no caso dos surdos, que podem estar mais familiarizados com a interpretação de sinais desenhados, os dicionários podem funcionar para a aprendizagem de sinais novos ou para tirar dúvidas (...)” (SOFIATO; REILY, 2014, p.112). Procuramos, portanto, preencher a lacuna atual, já que ainda são quase inexistentes pesquisas voltadas ao estudo lexical das LS com relação ao universo da moda, o que justificaria nossa proposta de pesquisa e seu produto.

Proposta lexicográfica

É válido reafirmar que nesta proposta lexicográfica as fundamentações teóricas se assentam nas ciências da Lexicologia e da Lexicografia. A Lexicologia é a ciência que estuda as unidades lexicais de uma ou várias línguas, seja no que tange ao significado ou ao significante, isto é, o léxico em todos os seus aspectos. Dito de outro modo, é o estudo das classificações convencionadas que nomeiam e conceituam nosso meio.

[...] o universo conceptual de uma língua natural pode ser descrito como um sistema ordenado e estruturado de categorias léxico-gramaticais. As palavras geradas por tal sistema nada mais são do que rótulos, através dos quais o homem interage com seu meio. (BIDERMAN, 2001, p.14)

Quanto à Lexicografia, é a ciência que se volta à reflexão sobre e à elaboração de dicionários. Não se pode negar o fato de que ambas estão intrinsecamente ligadas.

A inclusão dessas ciências à nossa pesquisa se assenta na necessidade de buscarmos realizar o levantamento dos itens lexicais e a posterior elaboração de um vocabulário constituído por verbetes que resultam de um processo reflexivo.

As LS também são passíveis de registro lexicográfico, em que se apresenta em acréscimo, dentro dos verbetes semelhantes àqueles das línguas faladas, a descrição da forma dos sinais. Na próxima seção, apresentamos nossa proposta inovadora, já que, no Brasil, as pesquisas com dicionários de LIBRAS ainda são, como já acenamos, lacunares e carecem de reflexão e produtos (MARTINS, 2012).

No que se refere à moda, vemos que tem uma particular importância aos nossos tempos e, em especial, às línguas. Pois é próprio das línguas apresentarem traços de alteridade lexical, esses processos dinâmicos que proporcionam as modulações, adequações, atualizações e combinações do léxico ao fim comunicativo da língua(gem).

A partir do reconhecimento da LS como a língua natural dos indivíduos surdos e da conceitualização da importância da moda como meio expressivo cultural dos indivíduos, segue a proposta do nosso estudo da LIBRAS, que, conforme já mencionado, objetiva criar um vocabulário ilustrado trilingue de moda português (brasileiro)-italiano-LIBRAS que traga o nome de peças do vestuário feminino e masculino.

Resultados

Com as unidades léxicas recolhidas do campo da moda e que indicam itens básicos do vestuário feminino e masculino, extraídas de Farias e Bezerra (2008), propusemos definições na língua portuguesa. O elemento inédito de nosso vocabulário foi a apresentação das configurações de mão, dos pontos de articulação e dos movimentos que indicam ao indivíduo surdo – ou àquele que queria se comunicar por meio da LIBRAS – como deverá compor os sinais que correspondem aos itens do vestuário. Para embasar as definições das palavras-entrada que elaboramos, recorremos aos dicionários de língua portuguesa iAulete (www.aulete.uol.com.br), Aurélio (FERREIRA, 2010) e *Glossário de termos da Moda* (FARIAS, 2003).



Finalmente, propusemos as traduções em língua italiana dos itens em português, procuramos por imagens na *web* que pudessem ilustrar nossa proposta lexicográfica e de cada palavra-entrada. Tendo em mãos as definições e itens lexicais que se correspondiam para a criação de um produto: o vocabulário ilustrado trilingue de moda português (brasileiro)-italiano-LIBRAS, conforme se vê abaixo:


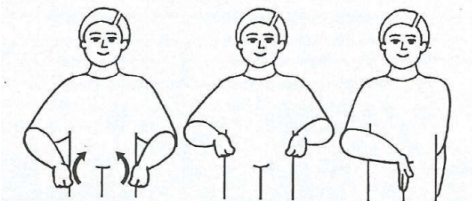
| | |
|---|--------------------------------------|
| <p>unidade lexical em português (brasileiro) (informação morfossintática abreviada): Definição da entrada em língua portuguesa <u><i>equivalente tradutório em língua italiana</i></u> (descrição do sinal)</p> | <p>imagem ilustrativa</p> |
| <p>Imagem do sinal</p> | |


Incluímos nos verbetes a palavra-entrada, a informação morfossintática de forma abreviada e entre parênteses. Sendo assim, aparece não somente a definição em língua portuguesa, seguindo Capovilla (2009), mas também o equivalente em italiano da lexia

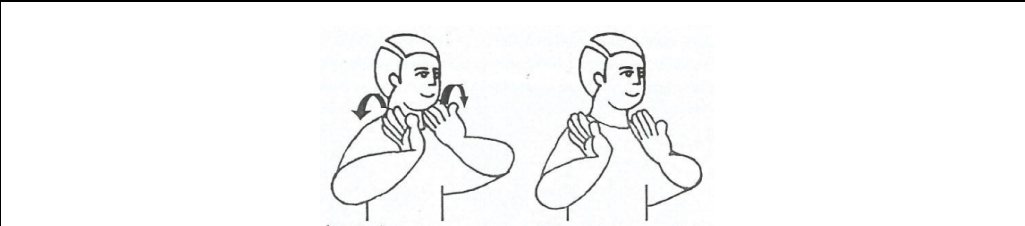
contemplada como entrada. Há imagens do sinal e também a composição quirêmica, ou seja, a descrição de como é representado na LIBRAS, alocada abaixo do correspondente tradutório, entre parênteses. Além disso, incluímos uma imagem ilustrativa para mais rápida e efetiva compreensão ou curiosidade do consultor.


Ilustramos abaixo nossa proposta com alguns verbetes que podem mostrar o produto que idealizamos:

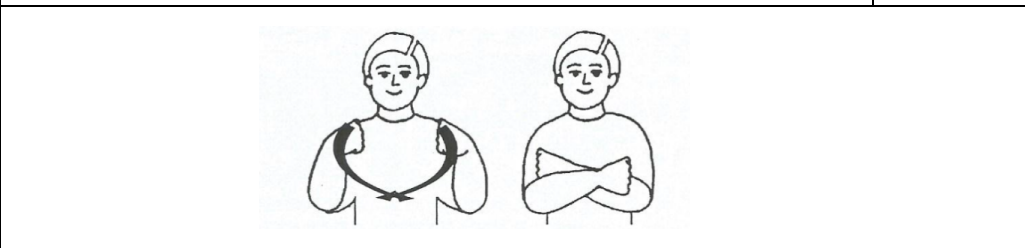
| | |
|---|---|
| <p>bermuda(s.f.): Peça tipo calção usado por homens e mulheres que vai quase até os joelhos. <u>bermuda</u> Mão verticais, palma a palma, dedos flexionados. Tochar os lados dos mínimos abaixo das coxas.</p> |  |
|  | |


| | |
|---|---|
| <p>calça(s.f.): Peça que começa na cintura ou logo abaixo dela, dividindo-se por baixo do tronco em duas partes que contornam e cobrem individualmente as pernas mais ou menos até o tornozelo. <u>pantalone</u> Mão em A invertido, palma a palma tocando cada lado do quadril. Movê-las para cima, até a cintura. Em seguida, mão direita vertical aberta, palma para a esquerda, dedos para baixo, colocada entre as coxas.</p> |  |
|  | |

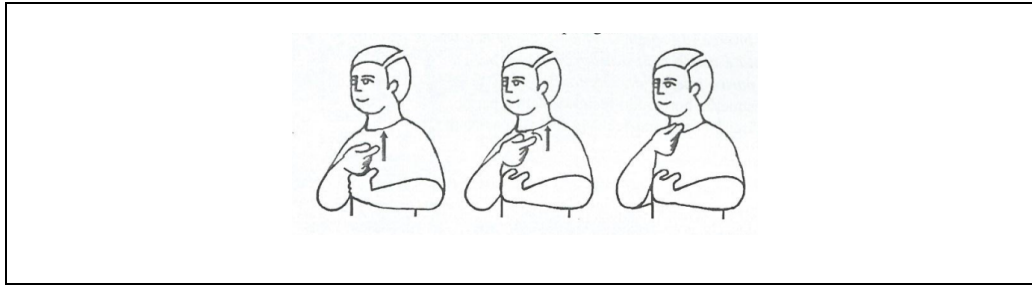
| | |
|---|---|
| <p>camisa(s.f.): Peça feita de tecido, com mangas curtas ou compridas até a altura dos quadris.</p> <p><u>camicia</u> Mãos horizontais abertas, palmas para os lados opostos, dedos apontando para trás, lateral dos mínimos tocando os ombros próximo ao pescoço. Movê-las em um pequeno arco para cima e para lados opostos.</p> |  |
|---|---|



| | |
|--|--|
| <p>casaco(s.m.): Agasalho de inverno curto ou comprido e com mangas, feito de tecido grosso, aberto na frente e fechado com botões ou zíper, e que se usa sobre a camisa ou a blusa.</p> <p><u>cappotto</u> Mãos horizontais fechadas, palmas para dentro, tocando o peito, na altura dos ombros. Mover as mãos em um arco para baixo aproximando-as, e cruzá-las pelos pulsos diante do corpo.</p> |  |
|--|--|



| | |
|---|---|
| <p>gravata(s.f.): Ornato que se põe à roda do pescoço (lenço, tira ou pequena manta) formando laço adiante.</p> <p><u>cravatta</u> Mãos horizontais fechadas, palmas para dentro, dedos indicadores e polegares distendidos, tocando o peito. Mão direita acima da esquerda. Mover a mão direita para cima, até o pescoço, unindo o indicador e o polegar.</p> |  |
|---|---|

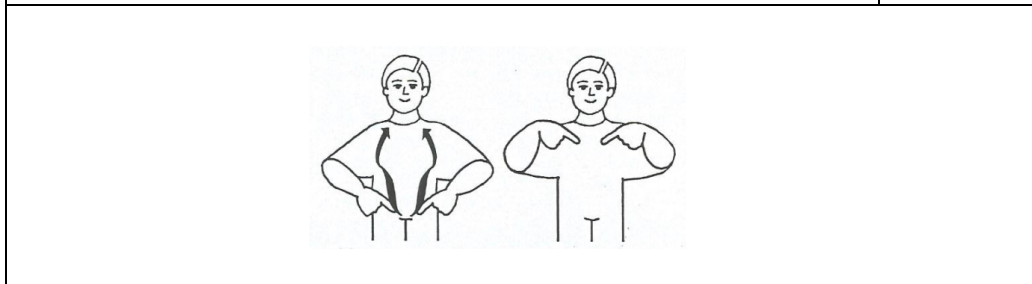


maiô(s.m.):

Peça feita de malha de lã, de látex, de algodão etc. de tecido variados e quase sempre impermeável que se ajusta ao corpo, modelando-o. É usado por mulheres como traje de banho e também por esportistas e dançarinas.

costume da bagno

Mãos em 1, palmas para dentro, indicadores apontando para baixo, tocando a região pélvica. Elevar as mãos sobre o corpo até os ombros, com movimentos ondulatórios.

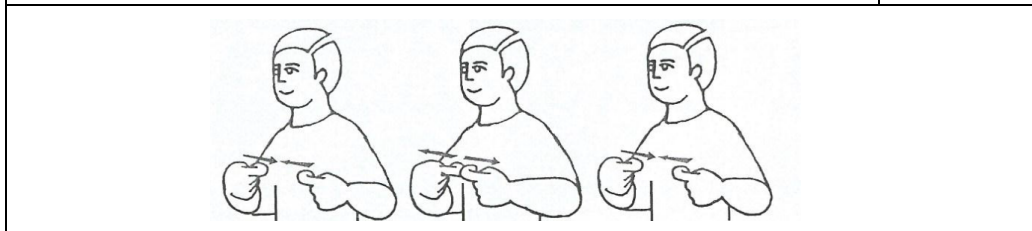



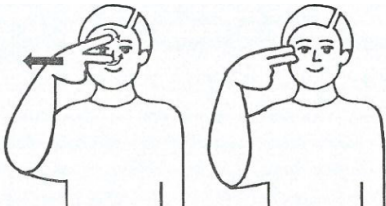
meia(s.f.):

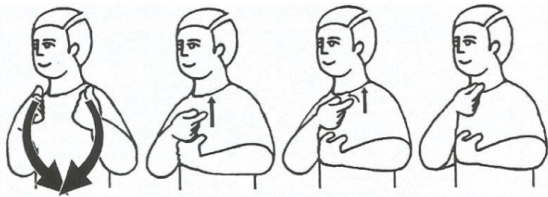

Peça de malha que cobre o pé e parte da perna de algodão, seda, rayon ou nylon.

calza

Mãos em X, palmas para dentro. Tocá-las pelo dorso dos indicadores, duas vezes.



| | |
|--|---|
| <p>sutiã(s.m.): Peça do vestuário feminino própria para acomodar ou sustentar as mamas <u>reggiseno</u> Mãos em 1, palmas para dentro, indicadores apontando para baixo, tocando a região pélvica. Elevar as mãos sobre o corpo até os ombros, com movimentos ondulatórios.</p> |  |
|  | |

| | | |
|---|---|---|
| <p>terno(s.m.): Conjunto de pe calças, todos do <u>completo</u> Fazer o sinal de</p> |  | <p>olete e</p>  |
| | | |

Considerações finais

Não objetivamos conjecturar vínculos com nenhum tipo de ideologia corrente dos estudos científicos, porém há, sem dúvida, um longo caminho a ser percorrido na área dos estudos sobre as LS, tanto no que se refere à Língua, quanto a Lexicologia e a Lexicografia.

Um dos nossos maiores desafios na elaboração desta pesquisa foi, com certeza, a constatação de que ainda são bastante escassas obras de consulta que abarcam a LS,

especialmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua e a partes específicas do léxico, como o recorte da moda aqui proposto.

Nossa hipótese justificativa para a escassez de material consultivo desse tipo está na conscientização de que ainda é muito recente o marco histórico para a LS no Brasil, dada que a aprovação do decreto nº 5.626, Art. 2º, é somente de 22 de dezembro de 2005: nele “(...) considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”.

Na continuidade de tal decreto há o reconhecimento da LIBRAS como a segunda língua oficial brasileira. Tal informação nos deu impulso maior na justificativa desta pesquisa, pois, por meio dela pode-se defender e reconhecer um povo culturalmente constituído que tem por direito manifestar suas próprias visões do/sobre o mundo.

E, assim como é próprio das línguas orais não serem estáveis, as línguas de modalidade viso-gestual também não poderiam ser. Focalizando nosso objeto de estudo, afirmamos que a LIBRAS, similarmente às demais línguas, sofre mutações temporais, locais e contextuais e, desse modo, está em constante evolução.

Resumindo: as diferenças entre as línguas, fato que tanto impressionou Whorf, não devem interferir no processo cognitivo. É fato incontestável que nossas características biológicas entre as quais se encontra a capacidade de conceptualização e um modo peculiar de categorização são comuns a todos os homens. (BIDERMAN, 1998, p.103)

Esperamos ter atingido os nossos objetivos de, com esta proposta, refletir sobre a LS, assim como apresentar a criação de uma obra de consulta que não é somente de grande valia, mas também pode ser útil como instrumento para o resgate e o reconhecimento da cidadania do indivíduo surdo, possibilitando a comunicação e a interação por meio do recorte proposto.

Referências

AULETE DIGITAL. O dicionário da língua portuguesa na internet. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 18 de novembro de 2014.

BARTHES, R. *Il senso della moda: forme e significati dell'abbigliamento* (Trad. di Lidia Lonzi, G. Marrone, Renzo Guidieri). Torino: Einaudi, 2006.

BENEDETTI, I.C. *Dicionário Martins Fontes: Italiano – Português*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BIDERMAN, C. T. M. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*. Araraquara: n.2, p.81-118, 1998.

_____. *Teoria linguística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPOVILLA, F. C. et al. *Novo Deit-Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. v. 1 e 2. São Paulo: Edusp, 2009.

CARVALHO, S. Metáfora e Cultura: uma abordagem sócio-cognitiva. *Revista Philologus*. Rio de Janeiro: v. 39: 106-120, 2007. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2009. “Catano” com perdão! Disponível em: <<http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=206956>>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

COSTA, E. S.; NASCIMENTO, L. R. S. *Os dicionários virtuais e impressos da língua brasileira de sinais*. In: 8º Encontro Internacional de Formação De Professores - ENFOPE, 2015, Aracaju-SE. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1283>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

FARIAS, E. M. P. *Glossário de termos da moda*. Fortaleza: Ed. UFC/SEBRAC/CE, 2003.

FARIAS, E. M. P.; BEZERRA, T. M. F. *Glossário trilíngue de termos do vestuário*. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Eletrônico Aurélio versão 7.0*. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

GALEANO, E. H. *O livro dos abraços*. (Trad. de Eric Nepomuceno). Porto Alegre: L&PM, 2005. Disponível em: <http://delubio.com.br/biblioteca/wp-content/uploads/2014/03/O-Livro-dos-Abrac_os-Eduardo-Galeano.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

GESSER, A. *LIBRAS: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOTTINELLI, M. *Le lingue dei segni nel mondo*. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/le-lingue-dei-segni-nel-mondo_\(XXI-Secolo\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/le-lingue-dei-segni-nel-mondo_(XXI-Secolo)/)>. Acesso em: 09 out. 2013.

PALOMINO, E. *A moda*. São Paulo: Publifolha, 2010. Série Folha Explica.

MARTINS, A. C. *Lexicografia da língua de sinais brasileira do Rio Grande do Sul*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-15032013-104524/>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

REILY, L. *Escola Inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SOFIATO, C.; REILY, L. Dicionarização da língua brasileira de sinais: estudo comparativo iconográfico e lexical. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: vol.40, n.1, p.109-126, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/10893612/Dicionariza%C3%A7%C3%A3o_da_l%C3%ADngua_brasileira_de_sinais_estudo_comparativo_iconogr%C3%A1fico_e_lexical>. Acesso em: 5 jul. 2016.

_____. Em busca de uma iconografia para a língua brasileira de sinais: um estudo histórico. *Revista de Educação PUC*. Campinas: v.16, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/33>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Tradução de J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

ZAVAGLIA, C. Metodologia em ciências da linguagem: Lexicografia. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (org.). *Ciências da linguagem: o fazer científico*. vol. 1. Campinas: Mercado de Letras, p.231-266, 2012.

ZINGARELLI, N. *Lo Zingarelli 2012: vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli, 2012.

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

- *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 LINGUÍSTICOS

COMISSÃO EDITORIAL

A/C Alexandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção).

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