

R E V I S T A
CON **TEXTOS**
linguísticos

Revista do Mestrado em Estudos Linguísticos

Ano 5, nº 5, Vitória, 2011

ISSN – 1982291 X

Conselho Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cristina Carmelino (UFES), Edenize Ponzo Peres (UFES), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Hilda de Oliveira Olímpio (UFES), Ingedore Grunfeld Vilaça Koch (UNICAMP), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Janayna Bertollo Cozer Casotti(UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Augusto Carvalho (UFES), José Olímpio de Magalhães(FALE/UFMG), Júlia Maria da Costa de Almeida (UFES), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Lilian Coutinho Yacovenço (UFES), Luciano Vidon (UFES), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria da Penha Pereira Lins (UFES), Maria Silvia CintraMartins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marta Scherre (UNB/UFES), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Virgínia Beatriz Baesse Abrahão (UFES).

Comissão Editorial: Ana Cristina Carmelino (Presidente), Micheline Mattedi Tomazi (Vice-presidente), Júlia Maria da Costa de Almeida, Lúcia Helena Peyroton da Rocha, Maria da Penha Pereira Lins.

Editores:

Ana Cristina Carmelino
Maria da Penha Pereira Lins
Micheline Mattedi Tomazi

Revisão geral: Comissão Editorial do Mestrado

(CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS / Programa de Pós-Graduação em Linguística.
Mestrado em Estudos Linguísticos (PPGEL), Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, n. 5, Vitória: PPGEL, 2011.
214 p. 22cm

Semestral
ISSN 1982291 X

Linguística

CDU

Universidade Federal do Espírito Santo
Reitor *pro tempore*: Reinaldo Centoducatte

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Pró-Reitor: Francisco Guilherme Emmerich

Centro de Ciências Humanas e Naturais
Diretor: Edebrande Cavaliere
Vice-Diretor: Lúri Drummond Louro

Departamento de Línguas e Letras
Chefe: Santinho Ferreira de Souza
Subchefe: Maria da Penha Pereira Lins

Programa de Pós-Graduação em Linguística
Mestrado em Estudos Linguísticos
Coordenador: Alexsandro Rodrigues Meireles
Coordenadora Adjunta: Ana Cristina Carmelino

Revista (Con)Textos Linguísticos
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Departamento de Línguas e Letras
Centro de ciências Humanas e Naturais

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	06
SETFON: O PROBLEMA DA ANÁLISE DE DADOS PROSÓDICOS, TEXTUAIS E ACÚSTICOS Alexsandro Meireles Ana Cristina Fricke Matte Rubens Takiguti Ribeiro.....	08
DOCENTES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AGENTES OU AUTORES? ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO HISTÓRICO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO Anselmo Pereira Lima.....	31
O USO DO VERBO DAR NO JOGO DA LINGUAGEM Aucione Smarsaro Lúcia Helena Peyroton da Rocha.....	45
ESTRATÉGIAS ACÚSTICO-ARTICULATÓRIAS EMPREGADAS POR ANGLOFALANTES NA PRONÚNCIA DA FRICATIVA GLOTAIS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO Cirineu Cecote Stein.....	57
MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA E EXPERIÊNCIAS LINGUÍSTICAS EMERGENTES: UMA PROPOSTA DE LEITURA A PARTIR DA TEORIA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA Dilso Correa de Almeida Ricardo Augusto de Souza.....	77
ANÁLISE DA VITALIDADE DO VENETO EM UMA COMUNIDADE DE IMIGRANTES NO ESPÍRITO SANTO Edenize Ponzio Peres.....	94
A PREPOSIÇÃO ATUANDO NA PASSAGEM DO LATIM CLÁSSICO PARA O LATIM VULGAR SOB A ÓTICA DA TEORIA DO CASO Evellyne Patrícia Figueiredo de Sousa.....	111
OS MARCADORES CONVERSACIONAIS NA INTERAÇÃO ENTRE IDOSOS Janayna Casotti.....	126

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA CONSTRUÇÃO DO HUMOR NO GÊNERO CHARGE Micheline Mattedi Tardin.....	140
A REPRESENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS Sílvio Ribeiro da Silva.....	157
O ALINHAMENTO RELACIONAL E MAPEAMENTO DE SEQUÊNCIAS CONSONANTAIS HETEROSSILÁBICAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO Tatiana Keller.....	174
A PRODUÇÃO DE SENTIDO: LEITURA E ESCRITA Virgínia Beatriz Baesse Abrahão.....	194
POLÍTICA EDITORIAL / NORMAS PARA PUBLICAÇÃO.....	211

APRESENTAÇÃO

Este número cinco da Revista *(Con)textos Linguísticos* representa o processo de consolidação de um espaço de interlocução e divulgação de pesquisas científicas na área da Linguística. Com mais esta publicação, o Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo reafirma o seu propósito de contribuir para a troca de conhecimentos e, conseqüentemente, para a ampliação dos estudos linguísticos.

Compõem este periódico doze artigos de autoria de professores doutores de diferentes universidades brasileiras: Alexsandro Meireles (UFES), Ana Cristina Fricke Matte (UFMG), Anselmo Pereira Lima (UTFPR), Aucione Smarsaro (UFES), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Dilso Coreia de Almeida (UFMG), Edenize Ponzo Peres (UFES), Evelyne Patrícia Figueiredo de Souza (UFSM), Janayna Casotti (UFES), Lucia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Micheline Tardin (UFES), Ricardo Augusto de Souza (UFMG), Roberto Takiguti Ribeiro (UFLA), Silvio Ribeiro da Silva (UFG), Tatiana Keller (UFSM), Virginia Beatriz Baesse Abrahão (UFES).

A temática aqui contemplada insere-se em três diferentes campos de estudos: linguística descritiva, texto e discurso e linguagem e ensino.

Os artigos relacionados à descrição linguística abordam assuntos como: 1). Na área da fonética/fonologia, sequências consonantais heterossilábicas no português brasileiro, estratégias acústico-articulatórias utilizadas por anglofalantes no português brasileiro, o problema da análise de dados prosódicos, textuais e acústicos; 2). Na área do funcionamento da linguagem, o uso de verbos, a atuação da preposição e a teoria de caso; e 3). Na área da sociolinguística, o multilinguismo e a influência do veneto em comunidade de imigrantes.

Os estudos que se referem ao campo do texto e do discurso trazem reflexões em torno de: 1). Produção de sentido na leitura e na escrita, 2). Marcadores conversacionais em interações entre idosos e 3). O discurso humorístico no gênero charge.

No que diz respeito à linguagem e educação, os assuntos focalizados são: 1). Análise linguístico-discursiva das diretrizes curriculares nacionais para a educação técnico-profissional e 2). A representação étnico-racial no livro didático de português.

Com esta configuração, a Revista *(Con)textos Linguísticos*, número cinco, considera-se de atuação relevante no que diz respeito a trocas interlocutivas em torno de discussões teórico-metodológicas sobre os mais diversos fenômenos do funcionamento linguístico.

Ana Cristina Carmelino
Maria da penha Pereira Lins
Micheline Mattedi Tomazi

SETFON: O PROBLEMA DA ANÁLISE DE DADOS PROSÓDICOS, TEXTUAIS E ACÚSTICOS

Alexsandro Meireles*
Ana Cristina Fricke Matte**
Rubens Takiguti Ribeiro***

RESUMO

SetFon é um sistema de informação *Web* livre para coleta de dados em pesquisas sobre a fala. O sistema aborda o problema central, por meio de componentes, e nasceu da necessidade de se aumentar, significativamente, a quantidade de dados acústico-fonológicos para atender a demandas de estudos estatísticos de expressão da emoção e de estilo. Além disso, apresentamos, neste artigo, o programa e seus componentes, dos pontos de vista da coleta de dados em Fonética Acústica, da Fonologia, da Semiótica, da Tecnologia da Informação e da Computação.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Fonética Acústica. Fonologia. Fonoestilística.

ABSTRACT

SetFon is an open source web information system for data collecting in the field of speech sciences. Its architecture is component based and it emerged from the necessity of raising the acoustic-phonological data quantity up in order to solve the problem of statistic significance in expression of emotion in speech studies. Moreover, we present in this paper the software and its components, in different approaches of the data collecting: Acoustical Phonetics, Phonology, Semiotics, Information Technology and Computation.

KEYWORDS: Technology. Acoustical Phonetics. Phonology. Phonostylistics.

O QUE É O SETFON?

As pesquisas sobre fala, geralmente, dividem-se em abordagens acústicas, fonético-acústicas, fonológicas e expressivas (emoção, atitude, etc.). Essas últimas, especialmente, dão atenção especial ao conteúdo do que foi falado, buscando, de um jeito ou outro, relacionar uma “intenção” comunicacional com uma determinada expressão sonora. Portanto,

*Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Faculdade de Letras, PPGEL, Vitória, ES, Brasil, meirelesalex@gmail.com.

**Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Faculdade de Letras, POSLIN, Belo Horizonte, MG, Brasil, anacrisfm@ufmg.br.

*** Universidade Federal de Lavras, UFLA, Faculdade de Ciência da Computação, TecnoLivre, Lavras, MG, Brasil, rubens@tecnolivre.com.br.

informações físicas, linguísticas e semióticas são importantes para determinar a existência dessa relação e, se houver, grau e tipo de relação. A coleta de dados, portanto, não pode focalizar apenas um dos aspectos da produção de fala, o que aumenta, significativamente, o número de parâmetros a serem colhidos e analisados.

SetFon é um sistema de informação *Web* livre para coleta de dados em pesquisas sobre a fala. O sistema aborda o problema da coleta e gerenciamento de dados, por meio de componentes de *software*, e nasceu da necessidade de aumentar, significativamente, a quantidade de dados acústico-fonológicos, a fim de atender a demandas de estudos estatísticos de expressão da emoção e de estilo. Além disso, por ser on-line, o SetFon permite a criação de um banco de dados nacional sobre o tema, compartilhável entre pesquisadores das ciências da fala.

Este trabalho não teria sido possível sem uma equipe interdisciplinar, com preocupações bem diversas, mas objetivos comuns. Este artigo pretende explorar as diferentes facetas do trabalho. Para isto, vamos apresentar o programa, seu contexto e a tecnologia da sua produção.

DADOS EM FONÉTICA ACÚSTICA

Trabalhar com fonética sempre foi, segundo muitos estudiosos, permanecer no limiar entre o que seria e o que não seria um estudo linguístico. A situação complica-se ainda mais quando se trata de Fonética Acústica e Articulatória, dada a quantidade de conhecimentos de Física e de Anatomia Humana envolvidas nesses trabalhos. No entanto, o trabalho do foneticista linguista não ocorre desvinculado da Fonologia. Nesse caso, não se justificaria a não aceitação da fonética como estudo linguístico por parte dos fonólogos.

A nosso ver, a visão de Fonética como não integrante da ciência linguística é, em boa parte, resultado de uma inversão de prioridades, em termos de tempo de dedicação do foneticista, durante a pesquisa linguística, que pode ser dividida em levantamento de hipóteses e preparo do experimento, coleta de dados e análise. A elaboração do problema e a análise dos dados são epistemologicamente e linguisticamente embasadas, mas ocupam um terço ou menos do tempo de pesquisa do foneticista, que passa a maior parte do tempo recolhendo dados acústicos ou articulatórios dos sons de fala. O trabalho de segmentação e etiquetagem das amostras de som é responsável pela maior parte dessa má interpretação do trabalho do foneticista linguista.

Infelizmente, não é pelo interesse linguístico que muitos pesquisadores, por exemplo, os engenheiros eletricitas, elaboram segmentadores automáticos de fala. Os segmentadores automáticos que vêm sendo desenvolvidos pela Engenharia, geralmente, visam à síntese ou ao reconhecimento de fala e, por isso, restringem a transcrição fonética como único elemento vinculado ao segmento fônico. Por outro lado, programas como o Praat – *software* livre analisador de fala voltado à comunidade científica – permitem o vínculo de diversos níveis de informação a segmentos de um arquivo de som, mas todo o processo de etiquetagem é, necessariamente, manual (concebendo-se a etiquetagem como o processo de vincular informações – como, por exemplo, transcrição fonética, taxa de elocução solicitada ao locutor, emoção relatada pelo locutor – a uma unidade sonora pré-determinada). Esses segmentadores automáticos, sem dúvida, representam grandes avanços para o linguista, mas são insuficientes para a inversão das prioridades no cronograma da pesquisa em fonética. Inversão esta imprescindível para que a pesquisa fonética no campo das tecnologias de fala alcance competitividade no cenário internacional.

SETFON: PROPOSTA DE OTIMIZAÇÃO

Para resolver esse problema, elaborou-se uma proposta de etiquetagem parcialmente automática que não só atende às necessidades do foneticista linguista como também prevê a interação futura com pesquisas de reconhecimento e de síntese de fala. A proposta é o SetFon, um algoritmo para produção e organização de semioetiquetas fonológicas.

As semioetiquetas fonológicas são produto de uma ferramenta para anotação e organização de dados resultantes de análises textuais, sintáticas e semânticas, informação sobre a gravação e quaisquer outras informações relevantes para análise de dados de Fonética Acústica, como a própria etiqueta fonológica ou fonética, sempre necessária nas pesquisas da área. Essa ferramenta, o SetFon, visa agilizar o processo de preparação dos dados para a análise fonética propriamente dita, o que representa um ganho importante para a pesquisa em Fonética no Brasil, dada a originalidade da proposta nos meios internacionais de pesquisa.

O algoritmo do SetFon conjuga um arquivo de som (.wav ou outro formato) e um arquivo de texto (.txt), a fim de obter uma segmentação etiquetada com acesso às informações prosódicas como duração e curva entoacional, etiquetagem – essa, passível de receber novas informações, conforme a necessidade do pesquisador – e, finalmente, retornar, em tabelas, as informações sobre cada segmento. Em virtude da natureza desse processo, do ponto de vista computacional, a ferramenta consiste num sistema gerenciador de diversos programas, cada

qual responsável por uma das tarefas necessárias ao trabalho de etiquetagem de amostras de som e obtenção de tabelas. Alguns desses programas preexistiam, podendo-se citar, a título de exemplo, o Praat¹, o Ortofon (ALBANO; MOREIRA, 1996) e o SilWeb (MATTE, MEIRELES; FRAGUAS, 2006).

O SetFon visa à análise linguística da fala, sendo opcional o objetivo de suporte às pesquisas sobre síntese de fala propriamente dita. Portanto, não se trata da criação de um segmentador, mas da concepção de um algoritmo para um programa capaz de automatizar e gerenciar o vínculo de vários níveis de informação linguística e extralinguística a segmentos, cujo tamanho será determinado pela necessidade de cada pesquisa.

É importante ressaltar que, em virtude da versatilidade do SetFon, essa proposta de etiquetagem é mais do que um simples programa: trata-se de montar um servidor de aplicações que pode ser facilmente adaptado às mais diversas finalidades, na pesquisa com a Fonética Experimental, devendo-se, também, ressaltar a facilidade de manutenção de seus componentes. Como o objetivo do projeto é a concepção desse algoritmo geral, a implementação da análise, inicialmente restrita à sentença, em termos de duração e curva entoacional, viabiliza a realização imediata de testes com pesquisas reais. A utilização de *corpora* reais e controlados permitiu obter resultados imediatamente utilizáveis em pesquisas fonoestilísticas do Português do Brasil (MENDES, 2009). Tratando-se de um sistema viável na web, suas aplicações na criação de tecnologias de fala são muito abrangentes, em termos de interação homem/máquina: telefonia, *Web*, eletrodomésticos, até produtos auxiliares no tratamento de patologias de fala.

DESENVOLVIMENTO DO SOFTWARE

A concepção do semioetiquetador fonológico seguiu o processo de desenvolvimento de software baseado em componentes, proposto por Brito *et al* (2005), sendo dividida nas seguintes etapas: (i) análise do domínio; (ii) modelagem dos componentes; (iii) implementação dos componentes; (iv) testes dos componentes; (v) implementação da interface *Web*; e (iv) teste de integração.

Durante o desenvolvimento de cada componente do Setfon, foram criadas interfaces para utilização individual (*scripts* em *shell*), tornando possível realizar testes independentes. A Programação Orientada a Componentes é uma abordagem técnica para solucionar

¹ Disponível em: <<http://www.praat.org>>.

problemas de forma computacional através de estruturas lógicas atômicas e bem definidas por meio de interfaces. Componentes encapsulam processos ditos de caixa preta, ou seja, processos que não exigem conhecimento aprofundado da estratégia de implementação, já que, em nível modular, não têm acoplamento. As semioetiquetas fonológicas formam um conjunto de dados complexo; para obtê-los, cada atributo foi tratado por um componente diferenciado.

O processo baseado em componentes tem grande proximidade com as atividades manuais e semiautomáticas realizadas, por pesquisadores, para obtenção de dados acústicos. A maioria das operações é atômica, e tem entradas e saídas bem definidas. Neste sentido, foram identificados 4 (quatro) componentes essenciais: (i) segmentador de som; (ii) fonotranscritor de texto tradicional para texto fonológico; (iii) manipulador de TextGrid1; e (iv) extrator de dados acústicos. Esses componentes são manipulados por uma camada *Web* que funciona tanto como controlador das etapas envolvidas no processo de extração quanto interface direta com o usuário pesquisador.

A principal ferramenta do SetFon é representada na Figura 1. Trata-se de uma interface *Web* que dá início ao processo a partir do envio de um arquivo de som de fala e um arquivo de texto (com valores semânticos correspondentes). Para se obter os dados acústicos,

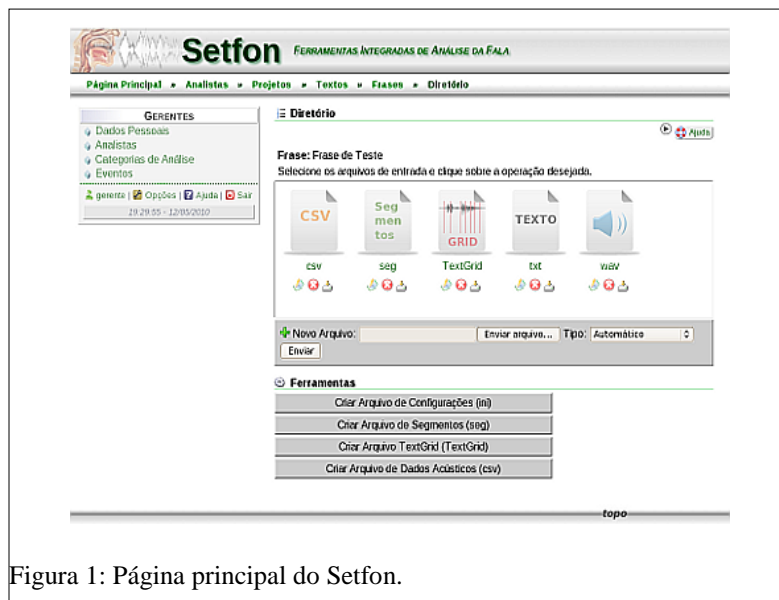


Figura 1: Página principal do Setfon.

é preciso avaliar o arquivo de som com o seu respectivo TextGrid, preenchido com segmentos fonológicos e outros dados relevantes. Para se obter o TextGrid, por sua vez, são necessárias 3 (três) subetapas: (i) realizar uma transcrição do arquivo de texto para um texto fonológico e segmentá-lo com a estratégia VV; (ii) gerar um TextGrid apenas com os dados obtidos do arquivo de som, mas ainda sem os segmentos fonológicos; e (iii) inserir os segmentos fonológicos nos respectivos espaços reservados no TextGrid.

A principal estratégia para abordar a solução desse problema foi definir as entradas e saídas de cada componente como arquivos de diferentes tipos. Cada componente, portanto, recebe um ou mais arquivos de entrada e produz um arquivo resultante. A camada *Web* apresenta os arquivos (na região central da Figura 1) e as possíveis operações sobre esses arquivos (na parte inferior da Figura 1). Para realizar uma operação, é necessário selecionar os arquivos de entrada (clicando-se sobre eles) e, depois, acionar a operação desejada. Cada componente desse processo utilizou as técnicas e tecnologias mais apropriadas para o propósito.

UMA LINHA DE DESMONTAGEM: ANÁLISE DE FALA.

O SetFon trabalha como uma linha de desmontagem: o produto “fala” é desmembrado no tempo e suas qualidades analisadas e dispostas separadamente, a fim de permitir visualização das partes, antes da visualização do conjunto. Dois tipos de segmentação são necessários para a obtenção de dados de Fonoestilística: uma macrossegmentação, baseada no grupo acentual, e uma microssegmentação, baseada no VV. Embora a automação do processo tenha sido determinante na escolha dos tipos de segmentos e tenha conduzido à utilização de segmentos como a frase e a sílaba, o método de inclusão de dados foi criado tendo em vista valorizar a abordagem semiótica que considera o texto como um todo.

O ponto de partida do SetFon foi o programa SilWeb, originalmente concebido para retornar, para cada palavra e para cada sílaba, sua classificação acentual. O trabalho com UML, embora não tenha sido levado a termo, possibilitou um algoritmo enxuto e compatível com outras aplicações, algumas das quais acabaram por ser incorporadas ao programa.

Iniciada no MatLab e concluída em PHP, a programação foi feita com base nos estudos fonológicos de Mattoso Câmara (1970) e as regras foram organizadas de maneira a analisar, com 99% de acerto, qualquer palavra do Português Brasileiro (doravante, PB) ou logatoma que siga as regras fonotáticas do PB. O programa aproveitou sua estratégia de análise por caracteres e vizinhos para retornar, também, as sílabas e as máscaras consoante-vogal e consoante-vogal-semivogal.

O programa foi testado em um grande *corpus*, o CETEN-Folha, durante o período em que os 3 (três) pesquisadores envolvidos trabalharam no projeto temático "Integrando Parâmetros Contínuos e Discretos em Modelos do Conhecimento Fônico e Lexical", sob a coordenação de Eleonora Albano, com sede na UNICAMP, financiado pela FAPESP até janeiro de 2005.

O comportamento de unidades maiores do que o fone, tais como a taxa de elocução e o grupo *inter-perceptual-center* – constituído por unidades do tamanho da sílaba desde a primeira unidade após a posição acentuada até a unidade em posição acentuada seguinte (MARCUS, 1981) –, está significativamente relacionado ao comportamento tensivo potencial do texto, conforme indicam os resultados de Matte (2005), em suas pesquisas sobre fala emotiva.

A aplicação de semioetiquetas fonológicas, com a implementação do SetFon, veio ao encontro da necessidade do pesquisador de testar quais variáveis independentes implicariam variação no plano da expressão, quando sob emoção, ao invés de se ater a uma única hipótese de trabalho.

Como exemplo, podemos citar a hipótese da curva tensiva de temporalidade M (MATTE, 2004a), proposta em 2001. M resulta da combinação de 3 (três) elementos diretamente resultantes de uma análise semiótica de 5 (cinco) níveis de temporalidade no conteúdo do texto (MATTE, 2004b), dois dos quais são descartados pela fórmula de M em virtude de uma obsolescência teórica. Durante essa fase da pesquisa, o componente prosódico taxa de elocução mostrou-se significativamente correlacionado à variação de M.

O SetFon agiliza o processo de obtenção e organização dos dados de modo a permitir a realização de testes com diferentes hipóteses, por exemplo um teste com cada componente temporal isolado e em diferentes combinações, incluindo-se aqueles descartados pela hipótese original da fórmula de M. Além disso, possibilita um salto em direção a uma etapa previsível e desejável da pesquisa tendo em vista a análise semiótica do léxico, por meio de teste da relação entre palavras-chave da análise semiotemporal e os resultados prosódicos. É possível prever que a análise de um possível conteúdo tensivo do léxico, vinculada a uma análise sintática, possibilite uma automatização da análise semiótica, com vistas à síntese de fala, calcada na hipótese de caricatura vocal (MATTE, 2004a). Além de possibilitar o teste de maior número e variedade de hipóteses em menor tempo, a agilidade garantida pelo SetFon permite mudanças de estratégia sempre que os resultados apontem para isso, sem acarretar atrasos significativos à pesquisa.

O projeto pode ser dividido em 3 (três) blocos: estudo fonológico, estudo computacional do gerenciador e programação das ferramentas subsidiárias, na interface entre a Computação e a Linguística.

OS COMPONENTES

O estudo linguístico, por meio dos métodos da Fonética Experimental e da Fonologia, do comportamento da taxa de elocução, das pausas silenciosas e da curva entoacional (f_0) no escopo da sentença possibilita uma segmentação calcada no sentido linguístico da prosódia da frase. A segmentação da sentença obedece ao conceito de unidade VV, iniciando, portanto, no início da primeira vogal e terminando no início da última vogal da sentença, dada a maior precisão perceptiva da transição entre consoante e vogal subsequente do que entre vogal e consoante, como comprovado em trabalhos na área (BARBOSA, 1996; CUMMINS, 2002; POMPINO-MARSCHALL, 1989).

A duração da sentença assim segmentada só pode gerar informação a respeito da taxa de elocução se as unidades utilizadas forem também unidades VV, de modo que foi necessário remodelar o programa Silweb, criado, em 2004 (MATTE; MEIRELES; FRÁGUAS, 2006), para análise acentual e decomposição fônica de palavras com transcrição fonológica e atualmente concebido para separação de sílabas CV, para uso no banco de dados do projeto temático citado acima. O uso desse programa, o SilWebVV, também permite a obtenção de dados para o cálculo do z-score da sentença, uma medida relativa da duração que leva em consideração a duração intrínseca dos segmentos fônicos, o que também será feito automaticamente.

A concepção geral do programa orientada a componentes permite que se possa vincular outros programas já existentes ao processo, incrementando o resultado final. Funciona como uma grade de texto que vincula diferentes camadas de informação a cada trecho de som-sentença. Em estrito senso, é uma rede de classes informativas de diferentes naturezas, vinculadas à mídia contínua; no caso, o som, por meio de identidades digitais.

Implementado desta forma, o semiotiquetador fonológico SetFon é passível de atualizações, algumas das quais já previsíveis, dentre as quais interessam, sobretudo, à comunidade de pesquisa em Fonética a substituição do segmentador de sentenças por um segmentador de fones, bem como a implementação de analisadores de f_0 atualizados.

Os 3 (três) blocos que organizam este projeto foram desenvolvidos conforme a necessidade; muitas vezes, simultaneamente.

ETIQUETAS FONOLÓGICAS

O conceito de semioetiqueta fonológica, aqui proposto, é uma abordagem da análise de fala que trabalha com os segmentos de som de fala como objetos. Uma semioetiqueta fonológica é uma classe de objetos cujos atributos são dados intrínsecos ou adquiridos.

Os objetos são segmentos de som de fala, que podem ter tamanhos diferentes. Adotamos, aqui, o segmento VV (vogal a vogal) (MARCUS, 1981) e o grupo acentual como base para a segmentação (BARBOSA, 2006). Esses objetos são obtidos pela análise automática de trechos de fala acompanhados de uma transcrição ortográfica (BARBOSA, 1996). O grupo acentual é uma sequência de segmentos VV obtida pela análise quantitativa e qualitativa da duração dos segmentos VV, portanto, uma análise dependente já dos atributos da original. Assim, definem-se a classe Segmento VV e a classe Grupo Acentual.

Por um lado, os dados intrínsecos são variáveis independentes, essencialmente quantitativas, e que podem ser obtidos por análise acústica automática. Já os dados adquiridos são parâmetros cuja automatização ainda é uma possibilidade pouco explorada, dada sua dependência de uma análise qualitativa. Atualmente, é possível dispor de *parsers* sintáticos e semânticos para auxiliar o processo, mas a análise semiótica é totalmente manual.

Tanto o Grupo Acentual quanto o segmento VV podem receber atributos intrínsecos e adquiridos, embora de naturezas diferentes. O primeiro atributo adquirido do segmento VV é uma etiqueta fonológica, obtida pela transcrição fonológica e segmentação do texto correspondente a um som de fala. Somente com a obtenção desta etiqueta fonológica é possível calcular seus atributos intrínsecos (duração, intensidade, frequência, configuração formântica) e criar os objetos da classe Grupo Acentual. Já os objetos desta última possuem atributos intrínsecos da ordem do prosódico, tais como taxa de elocução, curva melódica, variação de intensidade, variação de duração, posição do acento e número de segmentos VV. Os atributos adquiridos são totalmente dependentes do tipo de resultado almejado, podendo advir de *parsers* sintáticos, *parsers* semânticos e/ou de análises de conteúdo específicas como análise semiótica tensiva ou narrativa, só para citar alguns exemplos.

ORTOSIL

Conforme descrito em Matte, Meireles e Fraguas (2006), elaboramos um analisador fonológico silábico-acentual para aplicações linguísticas: o SilWeb. Resumidamente, esse programa retorna, a partir de uma entrada fonológica, as seguintes informações lexicais: 1) classe acentual da palavra; 2) número e tipo de sílaba (tônica, pré-tônica e pós-tônica); e 3)

máscaras silábicas (com ou sem a presença de semivogais). Um exemplo dessa análise é apresentado na Figura 2, abaixo.

The screenshot shows the SilWeb interface. At the top, the title "SilWeb" is displayed in blue. Below it, there is a text input field containing "eSkaLda'NtI" and a "processar!" button. Underneath, the word "Resultado" is shown in blue. The main part of the interface is a 4x4 grid of colored boxes representing syllable structure. The first row contains "eS" (green), "kaL" (green), "da'N" (red), and "tI" (teal). The second row contains "VC" (green), "CVC" (green), "CVC" (red), and "CV" (teal). The third row contains "VC" (green), "CVC" (green), "CVC" (red), and "CV" (teal). The fourth row contains "A" (green), "A" (green), "T" (red), and "P" (teal). Below the grid, there is a list of bullet points: "A palavra é paroxítona.", "○ número de sílabas pré-tônicas é 2.", "○ número de sílabas pós-tônicas é 1.", and "○ número de sílabas de eSkaLda'NtI é 4."

Figura 2: Análise fonológico silábico-acental de uma palavra escrita em transcrição “eOrtofon” (MATTES; MEIRELES; FRAGUAS, 2006, p. 47).

Na Figura 2, podemos notar que o pesquisador digita a palavra transcrita em “Ortofon” (eSkaLda'NtI) e o programa retorna as informações linguísticas pré-programadas no código-fonte. Esse tipo de transcrição (conversão letra-fone) foi proposto por Albano & Moreira (1996), para fins de síntese de fala, e era efetuada pelo programa Ortofon, de uso restrito.

Sendo assim, apesar de o SilWeb gerar informações linguísticas, para que linguistas e demais interessados em linguística de *corpora* possam usufruir dos benefícios do programa, os mesmo deveriam saber transcrever em “ortofon”, o que dificulta, bastante, a aplicação prática do programa. Assim, com o intuito de facilitar a utilização do programa para a comunidade científica, elaboramos um programa próprio para conversão de dados ortográficos em fonológicos: Ortosil. Essa ferramenta computacional segue uma linha teórica similar, mas independente, dos princípios do Ortofon.

O Ortosil surgiu a partir de nossa experiência com o Ortofon (ALBANO; MOREIRA, *ibidem*); no entanto, como o nosso intuito era elaborar um programa que refletisse o conhecimento fonológico do Português, baseamos nossa transcrição, mais precisamente, na análise fonológica proposta por Mattoso Câmara²; porém, com algumas modificações fundamentais.

² Sobre o porquê da utilização da análise fonológica de Mattoso Câmara, vide Matte, Meireles e Fraguas (*ibidem*).

De acordo com Mattoso Câmara Jr. (1970), o sistema fonológico do Português é composto pelos seguintes fonemas: 19 (dezenove) consoantes, 7 (sete) vogais orais e 2 (dois) arquifonemas. A partir desse quadro fonêmico, transcreve-se qualquer palavra do PB. Apresentaremos, a seguir, uma análise comparativa de nossa análise fonológica com a de Mattoso Câmara Jr.

Análise das consoantes: Mattoso Câmara Jr. propõe 19 (dezenove) fonemas consonantais para o PB: /p b t d k g f v s z ʃ ʒ m n ɲ l ʎ r/. Todos esses fonemas ocorrem em início de sílaba e, portanto, possuem pouca variabilidade articulatória (vide entre outros, TAUROSA, 1992; KEATING et al, 1999). Nossa transcrição para esses fonemas é idêntica a essa análise, exceto por modificações simbólicas relacionadas a maior facilidade de implementação computacional, a saber: /p b t d k g s z sh zhm n nh l lh R/. Além disso, optamos por representar a vibrante simples [r] com o mesmo símbolo do arquifonema /R/, por ser uma de suas possíveis pronúncias.

Como podemos notar, o quadro fonêmico consonantal para o contexto de início de sílaba e/ou palavra (exceto o fonema /r/), devido à questão da estabilidade articulatória, é incontroverso. No entanto, há grande variação dialetal na pronúncia de consoantes em final de sílaba e/ou de palavra, no Português Brasileiro. Para explicar essa variação, Mattoso Câmara Jr. fez uso da noção clássica de arquifonema do estruturalismo russo.

Arquifonemas consonantais: Segundo Trubetzkoy (1939), arquifonemas são símbolos que representam a perda de contraste fonêmico em determinados contextos fonéticos. Sua representação é feita em maiúscula pelo fonema não-marcado. Por exemplo, [s z] são fonemas do Português, pois encontramos pares mínimos como “saca” e “Zaca”, em que a troca de um pelo outro gera mudança de significado. No entanto, esse contraste fonêmico é neutralizado em posição de final de sílaba ou palavra. Consideremos a palavra “mas”. Alguns dialetos a pronunciam como [mas]; outros, como [maz], o que indica perda da distinção fonêmica, nesses contextos. Sendo assim, o conceito de arquifonema foi introduzido para representar casos como esse. Mattoso Câmara (1970, p. 42), baseado nessa argumentação, considera, pois a ocorrência dos seguintes arquifonemas no PB. /S N/. O /S/ lida com a variação entre /s z ʃ ʒ/ e o /N/ lida com a variação entre /m n ɲ/. Da mesma forma, nossa transcrição é feita utilizando exatamente esses símbolos. Ex.: “pasta” é transcrita como /pa'StA/³. Além dessas consoantes pós-vocálicas, há outras consoantes também instáveis que, no entanto, não se

³ Em nossa transcrição, o acento sempre vem após a vogal, mesmo se a sílaba for fechada.

encaixam na definição de arquifonema. A esses sons dá-se o nome de arquisegmento; ou seja, um segmento não-especificado (vide ARCHANGELI, 1988).

Arquisegmentos consonantais: Arquisegmentos, conforme também apontado por Albano e Moreira (1996), são elementos subespecificados fonologicamente; ou seja, sua realização fonética varia de acordo com características dialetais, sociais ou mesmo individuais da linguagem. No entanto, diferentemente desses autores, consideramos um número muito maior desses elementos fonológicos, a saber: /P B T D K G R L/. Todos esses arquisegmentos são necessários para representar variações na fala erudita do Português. Por exemplo, a palavra “pacto” pode ser pronunciada num contínuo entre [paktʊ] e [pakɪtʊ]⁴. Essa palavra, por exemplo, é transcrita como /pa'KtO/.

Análise das vogais: De acordo com a análise de Mattoso Câmara, temos: (a) 7 (sete) fonemas vocálicos orais (/a ε e i ɔ o u/), (b) 5 (cinco) fonemas vocálicos orais em posição pré-tônica e/ou pós-tônica medial (/a e i o u/) e (c) 3 (três) fonemas vocálicos orais em posição pós-tônica final (/a i u/). Nossa análise considera o mesmo conjunto de fonemas para as 2 (duas) primeiras posições (a, b), mas não para a terceira (c). Nesse contexto, consideramos a ocorrência de arquifonemas vocálicos.

Arquifonemas vocálicos: Da mesma forma que as consoantes, consideramos a existência de arquifonemas vocálicos, no PB, em sílaba pós-tônica final, a saber: /E O/. Nesse contexto, não há mais a distinção fonológica entre os fonemas /e i/ ou /o u/. Quanto ao /a/, no mesmo contexto, consideramos a existência de um arquisegmento variando entre [a] e [ɐ], o qual é representado por /A/. Semelhantemente, em nossa análise, as semivogais /i u/ são representadas pelos arquisegmentos /I U/.

A Tabela 1, abaixo, representa todas as possibilidades de transcrição pelo programa “Ortosil”, descrito acima, com exemplos do PB, e comparando com a análise de Mattoso Câmara(1970).

⁴ Consideramos, contudo, que, provavelmente, mesmo em pronúncias como [paktʊ], deve haver uma vogal [ɪ] intrusiva que, devido à sua curta duração, não é percebida pelos falantes nativos. Além disso, acreditamos que pronúncias com uma suposta oclusiva em final de sílaba não deva ocorrer em falantes iletrados ou de baixa escolaridade. Obviamente, experimentos necessitam ser feitos, a fim de que se possa confirmar ou não essas hipóteses.

TABELA 1 - COMPARAÇÃO DA ANÁLISE FONOLÓGICA DE MATTOSO CÂMARA COM A DO ORTOSIL

Mattoso	Ortosil	Exemplo	Mattoso	Ortosil	Exemplo
p	p ou P	/pa'/; /a'PtO/	ɲ	nh	/nhoh'kE/
b	b ou B	/be'/; /aBdika'R/	l	l ou L	/la'/; /ma'L/
t	t ou T	/ta'/; /eh'TnikO/	ʎ	lh	/lha'mA/
d	d ou D	/da'/; /aDmini'StRA/	r	r ou R	/ra'tO/; /po'R/
k	k ou K	/ka'/; /pa'kto/	ɾ	R	/ka'RA/
g	g ou G	/aga'/; /aGnoh'StIkO/	N	N	/masa'N/
f	F	/feh'/	S	S	/pa'S/
v	V	/ve'/	a	a ou A	/a'/; /pa'tA/
s	S	/seh'/	ɛ	eh	/eh'/
z	Z	/ze'RO/	e	e ou E	/pe'/; /a'RtE/
ʃ	Sh	/sha'/	i	i ou I	/pi'/; /pa'l/
ʒ	Zh	/zha'/	ɔ	oh	/soh'/
m	M	/ma'/	o	o ou O	/avo'/; /a'vO/
n	N	/noh'/	u	u ou U	/tu'/; /vo'U/

ALGORITMO COMPUTACIONAL DO ORTOSIL

O algoritmo computacional do Ortosil segue os mesmos princípios teóricos do Silweb (descrito acima). Toda a análise lexical é feita, sílaba a sílaba, com base no esquema de sílaba como ataque, núcleo e coda (vide MATTE; MEIRELES; FRAGUAS, 2006, p. 42). Antes da análise, contudo, transformávamos todas as letras em minúsculas (função “tolower” da linguagem C) e, depois, fazíamos a acentuação na palavra ortográfica (função “stress”, de nossa autoria).

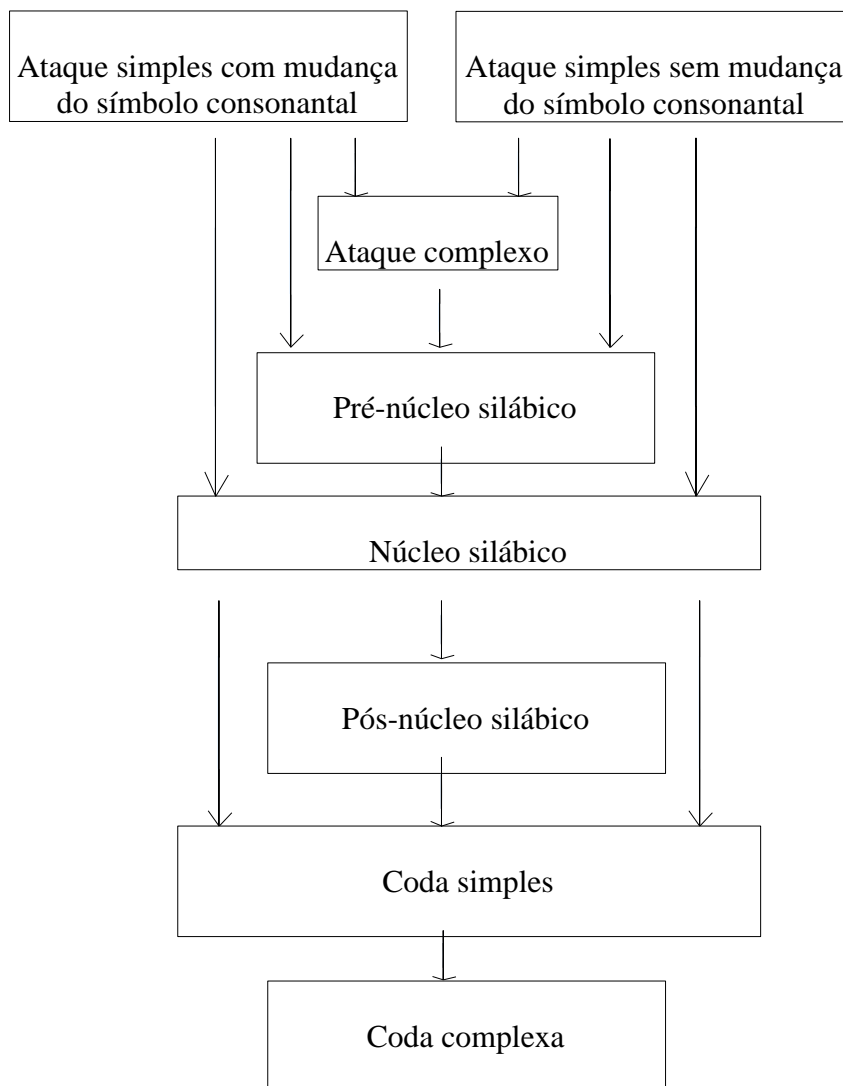


Figura 3: Algoritmo computacional do programa Ortosil.

A acentuação ortográfica das palavras tomou como base os algoritmos para detecção de classe acentual (oxítona, paroxítona, proparoxítona) das gramáticas normativas do PB. Analisemos alguns desses casos: 1) acento final: se a palavra termina em “r” e não tem acento gráfico, é oxítona. Ex.: partir, amor; 2) acento penúltimo: se a palavra termina em “o”, tem mais de uma sílaba e não apresenta acento gráfico, é paroxítona. Ex.: pato, maroto; 3) acento antepenúltimo: se a palavra tem acento gráfico na antepenúltima sílaba, é proparoxítona. Ex.: parábola, abóbora.

Após essa primeira etapa de tratamento de dados, começa a análise silábica, que gerará a transcrição “ortosil”. O algoritmo computacional que representa essa análise é descrito na Figura 3. Só não está descrito nessa figura o *loop* que ocorre após o núcleo silábico (ou o pós-núcleo silábico, ou a coda simples ou a coda complexa), reiniciando o tratamento silábico até o final da palavra.

ETAPAS DA LINHA DE DESMONTAGEM

O SetFon pode ser definido como uma linha de desmontagem: entra som e respectivo texto e saem informações analíticas dos componentes acústico, fonético-fonológico, prosódico e do conteúdo verbal. Suas etapas são:

- *analisador de som*: segmentação automática das sentenças. Essa segmentação é, atualmente, feita usando-se o programa *freeware* Praat, para o qual foi concebido um segmentador automático de unidades do tamanho de uma sílaba, de autoria do professor Plínio Almeida Barbosa (2004), com a colaboração de Meireles e participação de Matte na fase de *debug*. O programa, além de delimitar o tamanho dos segmentos VV e dos grupos acentuais, permite salvar amostras desses sons em arquivos independentes, criando um banco de dados passível de recuperação para outros tipos de análises. A informação sobre a duração da sentença em milissegundos é obtida nessa etapa, bem como informações sobre instantes de início e fim de sentença, para uso pelo anotador de mídia contínua. A possibilidade de audição da sentença, do meio da transição entre ela e a anterior até o meio da transição para a próxima, ainda não implementada, deve ser uma possibilidade presente em todas as visualizações das anotações.
- *etiqueta fônica*: Passar as sentenças no Fonotranscritor, analisador de texto que obtém a transcrição fonológica, máscaras Consoante-Vogal, com ou sem distinção de semi-vogal, tonicidade de palavras e de unidades do tamanho da sílaba e o número de VVs; cada uma dessas informações é cadastrada no banco de dados, podendo constituir classe ou subclasse, conforme o tipo de informação. Como o SetFon trabalha, nesse momento, com referência ao segmento do tamanho da sentença, as classes referem-se a informações com relação de um para um; ou seja, uma informação para cada sentença, enquanto as sub-classes contém mais de uma informação para cada sentença (uma identidade para cada palavra, por exemplo, vinculadas a uma única sentença).
- *z-score*: A partir das informações obtidas pelo analisador de som (camada de duração) e pelo analisador de texto (transcrição fonológica), calcular o z-score por sentença e criar a camada correspondente (BARBOSA, 2004).

- *taxa de elocução*: a partir das informações da camada de número de VVs por sentença e de duração, calcular e criar a camada de taxa de elocução (MEIRELES, 2001; MATTE, 2004a).
- *picos e médias de picos de derivadas de f0*: Essa entrada é, por enquanto, feita usando-se o programa Praat, para testar esse componente do som como fator para análise da taxa de elocução e para análise da emoção na fala. O analisador de som; no caso, o Praat, vai calcular e vincular os picos e as médias dos picos de derivadas de F0 a cada sentença. Trata-se de 3 (três) classes de informação: o número de picos, os valores dos picos e a média dos picos para cada sentença. Essa abordagem dá preferência à análise da dinâmica da curva entoacional por meio de informações da derivada no lugar da utilização de valores absolutos de F0 (BALLY; HOLM, 2002).
- *anotação semiautomática de dados não acústicos, nem fonéticos, nem fonológicos*: esta anotação é feita numa interface web a qual permite incluir informações extra, cujo tipo depende do interesse do pesquisador. Por exemplo: resultados de análises semióticas (tipo de manipulação, valor do objeto, tensividade, aspectualização, etc.), sexo do informante, contexto de obtenção de dados (instruções para o informante ou outros dados relevantes), dentre outros. O pesquisador indica a categoria de dados e insere a informação para cada grupo acentual, podendo repetir, automaticamente, a mesma informação para um conjunto de grupos acentuais ou especificar um a um, conforme a necessidade.
- *tabelas*: todos os resultados, por sua organização no banco de dados, são passíveis de recuperação em tabelas (arquivos CSV – *comma-separated values*) para análise estatística, cabendo ao pesquisador-usuário definir as informações que deseja antes mesmo do início do processo, para que tarefas desnecessárias não impliquem num indesejável aumento no custo computacional (tempo de execução). Além disso, quando o programa envia o *e-mail* de aviso de processo completado, envia, junto, uma breve análise estatística descritiva do *corpus*, obtida com funções do programa R⁵.

Segmentador de som

O segmentador de som é um componente do sistema, implementado com a linguagem Praat, que recebe, como entrada, um arquivo de som, para produzir um TextGrid semipreenchido. O código foi baseado no *script* intitulado “BeatExtractor”, de autoria de

⁵ Disponível em: <<http://cran.r-project.org/>>.

Plínio A. Barbosa. Esse componente recebe uma configuração (por exemplo: sexo do falante, tipo de filtro a ser utilizado e tipo de técnica a ser utilizada) e identifica os pontos de segmentação VV, produzindo um arquivo TextGrid contendo os intervalos de tempo entre cada segmento e outros dados relevantes, conforme exemplo disponível na Figura 4. O componente tem uma pequena camada implementada com a linguagem PHP⁶, que faz a comunicação entre a interface *Web* e o *script* em Praat.

Para ajustar as possíveis configurações de segmentação, a interface *Web* oferece uma ferramenta para criar e editar um arquivo INI, que armazena as possíveis configurações a serem utilizadas. Desta forma, o componente pode receber, opcionalmente, um arquivo de configurações como entrada, além do arquivo de som, que é obrigatório. Definir um arquivo de configurações é útil para reutilização por diferentes análises ou por diferentes instâncias do sistema (em servidores diferentes). A utilização de *scripts* na interface gráfica do Praat agiliza, sobremaneira, o processamento manual do sinal, mas implica realizar a operação, arquivo a arquivo, tornando o processo todo bem mais demorado. A primeira implementação do *script* de Barbosa foi via *shell script*, com significativo aumento na performance da coleta de dados, e constituiu a primeira versão do componente de obtenção de dados intrínsecos do Setfon.

```
File type = "ooTextFile"
Object class = "TextGrid"

xmin = 0
xmax = 5.9780045351473925
tiers? <exists>
size = 1
item []:
item [1]:
class = "IntervalTier"
name = "vv"
xmin = 0
xmax = 5.9780045351473925
intervals: size = 8
intervals [1]:
xmin = 0
xmax = 1.6456602147085324
text = ""
intervals [2]:
xmin = 1.6456602147085324
xmax = 2.04477534539712
text = "O_n"
intervals [3]:
xmin = 2.04477534539712
xmax = 2.365412781849187
text = "om"
```

Figura 4: Exemplo de TextGrid feito no Praat; dois primeiros segmentos VV do texto "O nome da fruta".

⁶ Disponível em: <<http://www.php.net>>.

Etiquetas fonológicas

O preenchimento de etiquetas fonológicas no TextGrid (produzido pelo segmentador de som) é realizado por 2 (dois) componentes: o fonotranscritor e o manipulador de TextGrid, ambos implementados, exclusivamente, com a linguagem PHP. O fonotranscritor foi totalmente baseado nas regras do Ortosil. A única diferença é que a transcrição da forma ortográfica para a forma fonológica é intermediada por uma transcrição fonética, também automática.

Primeiramente, o *fonotranscritor* é responsável por converter um texto natural em segmentos VV com escrita fonológica, passando por 3 (três) etapas: a) conversão ortográfico → fonético; b) conversão fonético → fonológico; e c) conversão frase → VV. Por exemplo, a palavra “complexo” (texto natural) é transcrita como “kõplɛ'kso” (que utiliza os símbolos fonéticos definidos pelo IPA - *International Phonetic Alphabet*); em seguida, é transcrita para “koNplɛ'kso” (texto fonológico) e, finalmente, é dividida nos segmentos: /oNpl/ /e'ks/ /o/ (segmentos VV). O arquivo resultante desse processo é um arquivo texto, em que cada linha guarda um segmento VV.

Para realizar a transcrição inicial, foi utilizado um algoritmo, baseado em expressões regulares, que avalia uma palavra, trecho a trecho e, de acordo com uma tabela de regras gramaticais e uma lista de exceções, símbolos de algum alfabeto são convertidos em símbolos do IPA. A tabela de regras gramaticais e a lista de exceções são especificadas em um arquivo separado, já que dependem do alfabeto utilizado para representar o texto. As demais operações são relativamente simples e diretas.

Já o componente manipulador de TextGrid tem um *parser*, um manipulador e um gerador de TextGrid. Desta forma, o componente é capaz de ler o TextGrid semipreenchido gerado pelo segmentador de som e de incluir os segmentos fonológicos produzidos pelo fonotranscritor, gerando, assim, um TextGrid totalmente preenchido.

O TextGrid, originalmente, era produzido como parte da segmentação do som, sem qualquer dado qualitativo. A inserção das etiquetas fonológicas era feita, manualmente, pelo pesquisador. Inicialmente, produzimos um Praat *script* para inserção dos dados, dependente de interface gráfica e restrito a rodar um arquivo por vez. O SetFon reescreveu o código em PHP e automatizou o processo, dispensando a interface gráfica do Praat, o que também contribuiu, significativamente, para a melhoria do desempenho da coleta de dados.

Extrator de dados acústicos

O extrator de dados acústicos é um componente responsável por avaliar um arquivo de som e, com auxílio de um arquivo TextGrid completo, obter os dados acústicos, que são, então, armazenados em um arquivo CSV.

Esse componente foi escrito, essencialmente, com a linguagem Praat, e tem uma camada implementada em PHP, para comunicação com a interface *Web*. O algoritmo utilizado para extração dos dados é baseado no *script* “SGdetector”, de autoria de Plínio A. Barbosa, adaptado, por Ana C. F. Matte, para a obtenção de maior número de variáveis. O *script* também foi adaptado para resultar em um comando sql, a fim de possibilitar a imediata inclusão dos resultados em um banco de dados.

```
INSERT INTO `segmentos` (`idSeg` ,
`arquivo` , `segmento` , `tIni` , `tFim` ,
`dur` , `f1media` , `f1mediana` , `f1dp` ,
`f2media` , `f2mediana` , `f2dp` ,
`f3media` , `f3mediana` , `f3dp` ,
`f4media` , `f4mediana` , `f4dp` ,
`zScore` , `zSuavisado` , `posicao` ,
`tamanho` ) VALUES
('1','Monicalit1_2-
2','Og','72.91081323201482','73.059548
90102598','0.17183238822112457','451',
'420','59.70','1739','1428','535.76','2674',
2518','f3#dp:2','3819','3762','211.73','-
4.212','0','-6','7'),
('2','Monicalit1_2-
2','al','72.91081323201482','73.0595489
0102598','0.17685845326224958','451',
'420','59.70','1739','1428','535.76','2674',
2518','299.50','3819','3762','211.73','-
3.818','0','-5','7'),
```

Figura 5: Trecho inicial de resultado obtido pelo extrator de dados acústicos (SANTOS, 2008). Dados: nome do arquivo de entrada, transcrição do segmento, tempo inicial e final do segmento no arquivo, duração do segmento, dados sobre os quatro primeiro formantes, análise da duração relativa e informação sobre a posição no grupo acentual e tamanho deste último. Além disso, em outro *script*, são obtidos dados sobre intensidade, taxa de elocução e curva melódica para o grupo acentual.

Etiquetas semióticas

A inserção de etiquetas semióticas ainda é feita diretamente pelo pesquisador, por meio de uma interface web que organiza os dados como atributos da classe Grupo Acentual. A interface possibilita a replicação automática de entradas e a criação de diferentes atributos, conforme o tipo de análise. Embora tenha sido criada para a inserção de dados provenientes de análises semióticas, a possibilidade de criação de novos atributos confere à ferramenta maleabilidade suficiente para a inserção de qualquer tipo de dado qualitativo, para fins de análise estatística paramétrica ou não. Entraria nessa categoria de dado, por exemplo, orientação dada ao informante para produzir uma fala mais neutra ou mais emotiva, mais rápida ou mais lenta, etc., ao que chamamos de informações circunstanciais sobre a coleta.

Nesse sistema, podem ser acrescentadas, conforme o objetivo da análise, classificações do *corpus*, como trechos de noticiário jornalístico com tema internacional, local ou regional, etc. (MENDES, 2009).

CONCLUSÃO

O sistema, registrado no Sourceforge.net⁷ como GPL v. 2, atingiu os objetivos esperados, possibilitando aumento significativo na coleta de dados para estudos fonostilísticos. Vários processos, usualmente manuais, passaram a ser automatizados e padronizados, com a utilização do Setfon.

Embora o SetFon signifique um passo importante para o campo dos estudos da fala, existem várias melhorias que ainda podem ser exploradas, tais como: incorporar um componente de reconhecimento de fala (permitindo a geração do texto a partir do arquivo de som), oferecer um recurso que possibilite interação assíncrona (para minimizar a conectividade entre cliente/servidor, durante o processamento), criar um *framework* que ofereça recursos específicos de estudos da fala e oferecer as funcionalidades do SetFon sob uma arquitetura de *Web Service*.

⁷ Disponível em: <<http://www.sourceforge.net/projects/setfon>>.

REFERÊNCIAS

ALBANO, E. C.; BARBOSA, P.; GAMA-ROSSI, A.; MADUREIRA, S.; SILVA, A. A interface fonética-fonologia e a interação prosódia-segmentos. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO - GEL'97, 45., 1997, Campinas, UNICAMP, 1998. *Anais...Estudos Lingüísticos*, Campinas: v. 17, p. 135-143, 1998.

ALBANO, E. C.; MOREIRA, A. A. Archisegment-based letter-to-phone conversion for concatenative speech synthesis in Portuguese. In: ICSLP'96. *Proceedings...* v. 3, p. 1708-1711, 1996.

AMBLER, S.W. *Agile Modeling: Effective Practices for XP and the UP*. New York: John Wiley & Sons, 2002.

ARCHANGELI, Diana. Aspects of underspecification theory. *Phonology*.v. 5, p. 183-207, 1988.

BAILLY, G.; HOLM, B. Learning the hidden structure of speech: from communicative functions to prosody. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n. 43, p. 37-53, 2002.

BARBOSA, P. A. At least two macrorhythmic units are necessary for modeling Brazilian Portuguese duration: emphasis on segmental duration generation. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, v. 31, n. 1, p. 33-53, 1996.

_____. Generating duration from a cognitively plausible model of rhythm production. In: EUROSPEECH 2001. *Proceedings...* Ålborg, Denmark: v. 2, p. 967-970, 2001.

_____. *Incursões em torno do Ritmo da Fala*. Campinas: Pontes, 2006.

BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do Português*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BRITO, P. H. da S.; BARBOSA, M. A. M.; GUERRA, P. A. de C.; RUBIRA, C. M. F. *Um Processo para o Desenvolvimento Baseado em Componentes com Reuso de Componentes*. Relatório Técnico IC-05-22. Campinas, SP: Instituto de Computação, set. 2005. Disponível em: <<http://www.ic.unicamp.br/~reltech/2005/05-22.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

CAGLIARI, L. C. *Acento em Português*. Campinas, SP: Ed. do Autor, 1999. (Série Linguística, v. 4)

CALLOU, D; LEITE, Y. *Introdução à Fonética e à Fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

DEITEL & DEITEL. *How to program java*. 4. ed. Londres: Pearson Education, 2004.

FOWLER, M. (Ed.). *Patterns of Enterprise Application Architecture*. Boston: Pearson Education, 2003. (The Addison-Wesley Signature Series)

HAWKINS, S. Roles and representations of systematic fine phonetic detail in speech understanding. *Journal of Phonetics*, v. 31, p. 373-405, 2003.

HENDLER, J.; BERNERS-LEE T.; MILLER, E. Integrating Applications on the Semantic Web (english version), *Journal of the Institute of Electrical Engineers of Japan*, v. 22, n. 10, p. 676-680, out. 2002. Disponível em: <<http://www.w3.org/2002/07/swint>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

KOIVUNEN, M.-R.; SWICK, R.; PRUD'HOMMEAUX, E. Annotea Shared Bookmarks. In: KCAP 2003 WORKSHOP ON KNOWLEDGE MARKUP & SEMANTIC ANNOTATION. *Proceedings...* Sanibel, Florida, 2003. Disponível em: <<http://www.w3.org/2001/Annotea/Papers/KCAP03/annotaebm.html>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

MARCUS, S. M. Acoustic Determinants of Perceptual-Center (p-center) location. *Perception and Psychophysic*, v. 30, n. 3, p.247-256, 1981.

MATTE, A. C. F. Relating Emotional Content to Speech Rate in Brazilian Portuguese. In: SPEECH PROSODY CD. *Proceedings, 2004*. Nara, Japan, 2004a.

_____. Tempo Fonoestilístico e Semi-simbólico: a árvore gerativa da temporalidade. *Estudos Lingüísticos*, v. 33. Campinas, 2004b.

_____. Análise quantitativa da tensividade do conteúdo verbal tendo em vista o estudo da expressão da emoção na fala e o modelamento prosódico. *Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP)*, v. 45, n. 1. Campinas, SP, 2005.

MATTE, A. C. F.; MEIRELES, A. R.; FRAGUAS, C. C. SIL Web-analisador fonológico silábico-acental de texto escrito. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 31-50, 2006.

MATTOSO CÂMARA JR., J. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.

MEIRELES, A. R. *Processos fonético-fonológicos decorrentes do aumento da velocidade de fala no Português Brasileiro*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos Literários) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MENDES, C. A. *Expressão e o Conteúdo da Fala do Jornal Nacional*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PHP.NET. COMPÊNDIO OFICIAL DE INFORMAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO PHP. Disponível em: <<http://www.php.net>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

POMPINO-MARSCHALL, B. On the psychoacoustic nature of the P-center phenomenon. *Journal of Phonetics*, v. 17, n. 3, p. 175-192, jul. 1989.

PRAAT. SOFTWARE DE ANÁLISE ACÚSTICA DE FALA. Disponível em: <<http://www.praat.org>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

R. SOFTWARE PARA ANÁLISE ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://cran.r-project.org/>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

SANTOS, M. C. V. *A interferência dos sinais de pontuação na proficiência de leitura de textos em prosa em sala de aula*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SETFON. PROGRAMA PARA COLETA DE DADOS EM FONÉTICA ACÚSTICA E SEMIÓTICA. Disponível em: <<http://www.sourceforge.net/projects/setfon>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

STAA, Arndt von. *Programação Modular: Desenvolvendo programas complexos de forma organizada e segura*. São Paulo: Campus, 2000.

TAUROS, S. The Instability of Word-Final Consonants and its Effects on Word Recognition in Connected Speech. *Hong Kong Journals Online*. 1992. Disponível em: <<http://sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000034.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

TRUBETZKOY, N. K. *Principes de Phonologie [Grundzüge der Phonologie]*. Tradução de J. Cantineau. Paris: Klincksieck, 1970 [1939]. Disponível em: <<http://www.univie.ac.at/Hausa/SprawiODL/Trubetzkoy.html>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

“DOCENTES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”: AGENTES OU ATORES? ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO HISTÓRICO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO

Anselmo Pereira de Lima*

RESUMO

Este texto apresenta uma análise linguístico-discursiva do *Histórico* que relata o processo de elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Foram empregados alguns dos procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional propostos por Bronckart e Machado (2004; 2005), sendo o objetivo encontrar e apresentar uma resposta para a seguinte questão: qual é o lugar atribuído pelo documento aos professores de educação profissional de nível técnico no processo de elaboração das diretrizes? O estudo revelou que o documento analisado apresenta os docentes como *agentes*, ou seja, *actantes* que não possuem as características de um *ator*. Em outras palavras, esses professores figuram no documento não como a fonte de um processo, mas como passivos em relação a uma *Comissão Especial* e seus membros.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Educacional. Análise de Textos Prescritivos. Procedimentos.

ABSTRACT

This text presents a linguistic and discursive analysis of an *Account* which reports the process of elaboration of the *Brazilian National Curricular Guidelines for Technical Vocational Education*. Some of the procedures developed by Bronckart and Machado (2004, 2005) for the analysis of texts about the educational work were employed. The objective was to find and present an answer to the following question: what role is attributed by the document to technical vocational education teachers in the process of elaboration of the guidelines? The study revealed that the document presents these teachers as *agents*, that is, as *actants* who do not have the characteristics of *actors*. In other words, these teachers appear in the document not as the source of a process, but as being passive in relation to a *Special Committee* and its members.

KEYWORDS: Educational Work. Analysis of Prescription Texts. Procedures.

INTRODUÇÃO

Tomando como base os trabalhos de Bronckart e Machado (2004, p. 131-163; 2005, p. 221-240), que apresentam e discutem procedimentos de análise linguístico-discursiva de textos sobre o trabalho educacional, o objetivo deste estudo é realizar a análise do texto

* Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco-PR. E-mail: selmolima@hotmail.com.

introdutório das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*, o qual é denominado e apresentado como *Histórico* da concepção e criação desse documento. A escolha desse material para análise deve-se ao fato de o autor deste artigo ter sido aluno e professor atuante na educação profissional de nível técnico e, em função disso, ter passado pelas transformações que as diretrizes geraram na época de sua elaboração e aprovação. Assim, o objetivo específico deste estudo é buscar e apresentar respostas para os seguintes questionamentos: 1) quais são os protagonistas colocados em cena no texto?; 2) qual é a relação entre esses protagonistas em termos das categorias *actantes*, *atores* e *agentes*, as quais serão explicadas a seguir?; 3) O que isso (respostas aos questionamentos 1 e 2) significa dentro do contexto mais amplo do texto?

A busca e apresentação de respostas para esses questionamentos aparecerão no decorrer das análises, estando a serviço e se constituindo como um meio de chegar a uma resposta para um questionamento mais geral: qual é o lugar atribuído pelo documento, em seu *Histórico*, ao professor de educação profissional de nível técnico? Cabe ressaltar que este trabalho se constitui como parte integrante de pesquisas de mestrado e doutorado realizadas no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), as quais vêm sendo publicadas gradativamente tanto na forma de artigos em revistas científicas (cf., por exemplo, LIMA; 2009a; 2009b) quanto na forma de livros (cf., por exemplo, LIMA, 2010).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA DE PESQUISA

Ao justificar a importância de se estudarem textos referentes ao trabalho educacional, Bronckart e Machado (2004, p. 135) afirmam que a análise de uma rede específica de discursos proferidos funciona como um instrumento para se chegar a uma compreensão mais ampla das relações existentes entre linguagem e trabalho. Em outras palavras, os autores afirmam acreditar que a análise de diferentes textos educacionais pode facilitar a compreensão a respeito do trabalho do professor em relação a seu agir concreto e às representações que circulam sobre ele na sociedade. Neste trabalho, tendo isso em vista, busca-se a compreensão – ainda que parcial – do trabalho do professor da educação profissional de nível técnico em relação às representações que se tem dele no âmbito do texto selecionado para análise. Como diriam os autores cuja proposta embasa este estudo, o texto sob análise pertence a uma situação mais “externa”, podendo prescrever, planejar, avaliar e/ou interpretar as ações que

têm lugar na situação de trabalho *strictu sensu* desse professor (cf. BRONCKART;MACHADO, 2004, p. 136).

A metodologia de análise e interpretação apresentada por Bronckart e Machado permite que se elabore a seguinte ordem de execução da análise:

- 1) levantamento de informações sobre o contexto sócio-interacional de produção, ou seja, de informações externas ao texto por meio de outros documentos e/ou textos e discursos disponíveis;
- 2) levantamento das características globais do texto referentes ao tipo de suporte em que o texto é veiculado: capa, título, divisões maiores e menores, extensão etc;
- 3) levantamento de informações sobre a infraestrutura textual, nele incluídos dados linguístico-discursivos sobre o texto;
- 4) reinterpretação desses dados e dessa análise à luz de categorias de uma *semântica do agir*, as quais são neste trabalho: *actante*, *ator* e *agente*. O termo *actante* aplica-se a qualquer pessoa implicada no agir. O termo *ator* aplica-se aos actantes que se apresentam como a fonte de um processo, sendo a eles atribuídas capacidades, motivos e intenções. Já o termo *agente* aplica-se aos actantes que não possuem as características de um ator.

Para se lançar um olhar com maior embasamento teórico sobre as categorias da semântica do agir que acabam de ser apresentadas no item 4, pode-se empregar – como o fazem Bronckart e Machado (2004, p. 152; 2005, p. 226) – a seguinte classificação inspirada em Fillmore (1975) para a “identificação dos sujeitos e dos complementos verbais e de seu papel sintático-semântico”, a qual é compilada a seguir:

- *Agentivo*: o ser animado responsável por um processo dinâmico;
- *Instrumental*: o ser inanimado que é a causa imediata de um evento ou que contribui para realização de um processo dinâmico;
- *Atributivo*: a entidade a quem é atribuída um determinada sensação ou um determinado estado;
- *Objetivo*: a entidade que sofre um processo dinâmico;
- *Beneficiário*: o destinatário animado de um processo dinâmico;
- *Factivo*: o estado ou o resultado final de uma ação.

Na análise a seguir, procurar-se-á aplicar esse modelo teórico-metodológico ao texto selecionado para investigação.

ANÁLISES

Levantamento de informações sobre o contexto sócio-interacional de produção

O autor deste artigo tem uma história de vida de estudos e trabalho na área de educação profissional. Aqui, uma breve notícia a respeito de uma de suas experiências como aluno ajudará a estabelecer o contexto sócio-interacional mais amplo de produção do texto sob análise. Quando tinha 14 anos, matriculou-se em um curso de aprendizagem industrial de mecânica. Na época, identificou-se com a carreira e decidiu que, ao terminar a oitava série do ensino fundamental, ingressaria em um curso técnico em mecânica para complementar seus conhecimentos. Foi o que fez em 1995. Nessa época, o ensino técnico profissionalizante era ministrado em conjunto com o ensino médio em um só curso e tinha duração de quatro anos, podendo ser realizado em período matutino ou noturno.

Quando estava no terceiro ano do curso técnico, em 1997, começou a ouvir falar em *reforma* do ensino técnico profissionalizante no Brasil: o governo pretendia, dentre outras coisas, desvincular o ensino técnico do ensino médio e ministrá-los separadamente, embora um na dependência do outro. O ensino técnico passaria a se constituir de disciplinas unicamente técnicas (relativas à carreira profissional) e teria duração máxima de dois anos, ou seja, quatro semestres. O ensino médio seguiria os padrões normais já existentes no país. As duas modalidades, desvinculadas, teriam de ser cursadas em períodos diferentes.

Sua turma do curso técnico, na instituição em que estudou, foi a última a se formar (em 1998) nos moldes do sistema antigo. Depois disso, todas as outras turmas que ingressaram na escola passaram a funcionar de acordo com o novo regime: ensino técnico desvinculado do ensino médio e em períodos diferentes.

Segundo Manfredi (2002, p. 113), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9.394/96) e o *Decreto Federal 2.208/97* “instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante”. Nessa reforma, estava mesmo prevista a desvinculação do ensino técnico profissionalizante do ensino médio regular, dentre outras coisas. Ainda segundo a autora, o objetivo dessa reforma, que ocorreu no governo FHC, era anunciado como sendo a busca da “melhoria da oferta educacional e sua adequação às demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade” (MANFREDI, 2002, p. 128), tendo por trás o financiamento do conjunto MEC/MTE/BID

(Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e Banco Interamericano de Desenvolvimento). Manfredi afirma, ainda, que a desvinculação dessas duas modalidades de ensino está/esteve na verdade ligada a uma perspectiva de redução de custos que o governo assumiu:

O custo do aluno do ensino profissionalizante é muito mais alto do que o custo do aluno do ensino médio regular. Assim, a separação das redes de ensino permite, por um lado, que a democratização do acesso seja mediante um ensino regular de natureza generalista, o qual é bem menos custoso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante, e, por outro, enseja a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e ampliação da rede de educação profissionalizante. Essa estratégia de divisão de redes tende a comprometer a democratização do acesso ao ensino médio para vastos setores das classes populares, elitizando-o e abrindo possibilidades para que a atual rede de escolas públicas técnicas possa funcionar com o aporte de recurso advindo da iniciativa privada (MANFREDI, 2002, p. 134).

Levantamento das características globais do texto: tipo de suporte

Há dois modos de acesso imediato às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*: 1) por meio das escolas técnicas e/ou bibliotecas, nas quais elas se encontram disponíveis na forma de brochuras; e 2) por meio da internet, através da consulta a diferentes sites educacionais. Parece, entretanto, não haver ampla divulgação do documento no espaço das instituições de educação profissional.

O volume aqui utilizado para consulta é uma brochura que contém 143 páginas. Sua capa (ver ANEXO I) é apresentada com detalhes em vermelho, cinza, branco e preto, ostentando a marca Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) no canto superior esquerdo, sendo o primeiro volume de uma série que a instituição pública com o título *Série Estudos e Normas*, com o objetivo de “contribuir para a reflexão, o estudo e o cotidiano da educação profissional” (VIEIRA, 2000) em suas escolas. Em vermelho, na forma de duas faixas/setas cruzadas, há a representação do plano de coordenadas cartesianas, o que parece sugerir e ilustrar, já na capa, as então novas diretrizes para o ensino técnico profissionalizante, ou seja, as referências, os parâmetros para se fazer educação profissional de nível técnico na instituição Senai e em outras desse momento em diante: dois caminhos diferentes que se cruzam em algum ponto – o ensino médio e o ensino técnico.

Finalmente, consta desse volume, nas oito primeiras páginas, toda a apresentação e registros bibliográficos do Senai e, na página nove, tem efetivamente início o texto oficial do documento que se constitui do Parecer CNE/CEB Nº: 16/99 e da Resolução CNE/CEB Nº 4/99, acompanhada de quadros anexos das áreas profissionais e cargas horárias mínimas dos

cursos técnicos, contendo também a caracterização das áreas profissionais e das competências gerais dos técnicos dessas áreas. Esses textos são precedidos e introduzidos pelo *Histórico*, que relata o processo de concepção e criação do documento e se constitui como objeto de análise deste estudo (ver ANEXOS II, III e IV).

Levantamento de informações sobre a infraestrutura textual

As diretrizes foram elaboradas por uma *Comissão Especial* formada por três componentes: Fábio Luiz Marinho Aidar (Presidente), Francisco Aparecido Cordão (Relator) e Guiomar Namó de Mello (sem função especificada). Essa comissão foi instituída pela *Câmara de Educação Básica* (CEB) do *Conselho Nacional de Educação* (CNE). Esses são, portanto, os prescritores, os enunciadores. Os destinatários da prescrição aparecem *implicitamente* (não são diretamente explicitados) como sendo todas as escolas de educação profissional de nível técnico do país e, por extensão, aqueles profissionais da educação que nelas trabalham: diretores, coordenadores, professores e até mesmo os alunos.

O *Histórico* está organizado em quatro páginas (de 13 a 16) e contém nove parágrafos, conforme mostram os ANEXOS II, III e IV. Segue um quadro em que se apresenta a constituição do *plano global* desse texto parágrafo por parágrafo:

PLANO GLOBAL DO TEXTO POR PARÁGRAFOS	
Parágrafo 1	Instituição da <i>Comissão Especial</i> pelas autoridades; explicitação do tempo de trabalho para elaboração das diretrizes (12 meses) e da existência de um plano de trabalho para isso.
Parágrafo 2	Postura de cumprimento do mandato da CEB imediatamente assumida pela <i>Comissão Especial</i> , seguida de reuniões realizadas com profissionais da educação profissional.
Parágrafo 3	Explicitação da participação de membros da <i>Comissão Especial</i> em reuniões de fóruns de educação estaduais e em debates com autoridades dos estados do país.
Parágrafo 4	Explicitação de audiências públicas realizadas pela CEB em todas as regiões do país e observação de que nessas ocasiões foi dada oportunidade a todos os interessados para que dessem suas opiniões, as quais foram todas consideradas na redação das diretrizes.
Parágrafo 5	Destaque de uma reunião em SP com a participação da SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação), na qual vários especialistas trabalharam na elaboração da caracterização das áreas e competências profissionais para o nível técnico.
Parágrafo 6	Afirmção de que as áreas profissionais que constam do quadro anexo é representação do “consenso” desses especialistas (da universidade, das escolas técnicas e do mercado de trabalho).
Parágrafo 7	Destaque para a realização de uma abrangente pesquisa nacional de “validação” do projeto das diretrizes, da qual participaram dezenas de escolas técnicas de todo o país.
Parágrafo 8	Participação do relator da <i>Comissão Especial</i> em outras reuniões, de um ciclo de teleconferências do MEC e de programas de televisão divulgando e discutindo as diretrizes com os diversos interessados.
Parágrafo 9	Afirmção de que a “simples enumeração” dessas iniciativas revelam o “caráter participativo e democrático de elaboração das diretrizes” e ênfase no amplo debate sobre esses documentos promovido na CEB antes de sua oficialização.

A partir da explicitação desse plano global, percebe-se que o texto se configura como um tipo de agir que, apesar de pretender ser um *histórico*, acaba se constituindo mais como um *relatório* de iniciativas tomadas antes da oficialização das diretrizes, o qual é colocado como prova de que a implantação das diretrizes não foi meramente um ato unilateral e anti-democrático das autoridades competentes, mas sim um ato corroborado de modo amplo por todos os interessados em educação profissional de nível técnico de todo o país, o que assegura esse “caráter participativo e democrático de elaboração das diretrizes” de que fala o texto no parágrafo 9 e tenta, assim, também, aplacar os ânimos e humores contrários daqueles que inevitavelmente ficaram de fora do processo de elaboração do documento e que poderiam querer refutá-lo, talvez, alegando ser ele um ato intransigente e ditatorial de *reforma*, como foi mesmo o caso dos comentários que o autor deste artigo ouviu das partes interessadas (professores e principalmente alunos e suas associações) na escola técnica onde estudou na época de implantação da reforma.

Há no texto como um todo a presença marcante e recorrente do pretérito perfeito na forma de estruturas na voz ativa e na voz passiva, o que parece aproximar o texto do gênero “histórico”, mas não impede que se pareça muito com um “relatório”, conforme foi apontado anteriormente. O pretérito perfeito na voz ativa retrata sempre o agir ativo de uma autoridade e, na maioria das vezes, se refere ao agir ativo da *Comissão Especial* como um todo ou na forma de seus integrantes, raramente na forma de colaboradores como professores (docentes) e/ou especialistas da educação profissional. Por exemplo:

- 1) Parágrafo 2, linha 2: “...a Comissão Especial *realizou* mais de uma dezena de reuniões com especialistas da área da educação profissional...”.
- 2) Parágrafo 8, linha 1: “...o relator da matéria *participou* de reuniões em escolas, conselhos de fiscalização do exercício profissional, associações de profissionais...”.

Nesses dois exemplos, nota-se que são a *Comissão Especial* e o *relator* aqueles que parecem tomar a iniciativa. O pretérito perfeito na voz passiva, quando empregado, retrata sempre, de forma implícita, o agir ativo de uma autoridade que gera algo que, por sua vez, vai gerar algo novo ou produzir um resultado novo. Por exemplo:

- 3) Parágrafo 1, linha 6: “...A Comissão *foi instalada* [pela CEB do CNE] formalmente em 23/10/98...”.

Nesse exemplo, temos o agir ativo da CEB do CNE sobre a comissão que, por sua vez, agiu e gerou as diretrizes. De modo geral, o texto parece se configurar, quanto ao discurso, como *autônomo*, ou seja, sem a implicação do enunciador, e *narrativo-teórico*, havendo ausência de dêiticos como pronomes pessoais e possessivos de primeira ou segunda pessoa, de advérbios de lugar e de tempo, dentre outros.

(RE)INTERPRETAÇÃO DOS DADOS À LUZ DE CATEGORIAS DE UMA SEMÂNTICA DO AGIR

Como explicitado anteriormente, as categorias da semântica do agir aqui empregadas são: *actantes*, *atores* e *agentes*. Os principais *actantes* (pessoas implicadas no agir) que aparecem no texto são: a CEB do CNE, a *Comissão Especial*, especialistas da educação profissional, educadores, pesquisadores, representantes de trabalhadores, de empregadores, de universidades e de organizações do magistério, o relator da Comissão Especial, secretários estaduais de educação, interessados em educação profissional em geral, a SEMTEC, as escolas técnicas de todo o país, especialistas das áreas profissionais, técnicos, docentes de educação profissional (mencionados apenas uma vez), representantes e o Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC.

Desses actantes, aqueles que se apresentam como *atores* (actantes que se apresentam como a fonte de um processo, sendo a eles atribuídas capacidades, motivos e intenções) são principalmente a *Comissão Especial* e seus membros, especialmente o *relator* dessa comissão, como se pode verificar nos seguintes exemplos:

- 4) Parágrafo 2, linha 2: “... a Comissão Especial *realizou* mais de uma dezena de reuniões com especialistas da área da educação profissional...”.
- 5) Parágrafo 3, linhas de 2 a 4: “... *houve participação* de membros da Comissão Especial em três reuniões do Fórum de Conselhos Estaduais de Educação...”.
- 6) Parágrafo 3, linhas de 6 a 7: “... O Relator do parecer *participou*, ainda, de debates com os secretários estaduais de educação em reunião...”.

Do grupo de actantes apresentados, dentre os *agentes* (actantes que não possuem as características de um ator) encontram-se aqueles que são o foco principal deste trabalho: os docentes de educação profissional, os quais são mencionados uma única vez, como mostra o exemplo:

- 7) Parágrafo 8, linhas de 1 a 5: “...o relator da matéria participou de reuniões em escolas (...) e debates com especialistas da área e com técnicos *edocentes de educação profissional*.”

É curioso notar que aos *professores* (docentes), ou seja, aqueles que efetivamente ministram aulas em escolas de educação profissional, tenha sido reservado um papel que parece tão secundário na elaboração das diretrizes. Chama muito a atenção também o fato de que os *alunos* da educação profissional não sejam mencionados como participantes do processo de elaboração desses documentos, nem mesmo numa posição secundária: qual é o lugar reservado a suas aspirações? Qual deve ter sido o papel que os alunos desempenharam nesse processo? Respostas a essas perguntas não podem ser encontradas no *Histórico* das diretrizes. Será que os alunos foram aí incluídos implicitamente na categoria de “interessados em educação profissional em geral”? Talvez. Não se sabe.

Para concluir, levando-se em conta o último exemplo dado (Parágrafo 8, linhas de 1 a 5), à luz das categorias inspiradas em Fillmore (1975), pode-se dizer que o *relator da matéria* parece ser *agente* e *factivo*, ou seja, apresenta-se como o ser animado responsável por um processo dinâmico (ele participou de reuniões e debates), mostrando com isso o resultado final de sua ação (as diretrizes), ao passo em que os *docentes de educação profissional* parecem ser *objetivos*, isto é, entidades que sofrem um processo dinâmico (juntamente com outros envolvidos, parecem ter sido convocados à reunião com o relator da matéria para serem questionados e ouvidos).

Há ainda que se ressaltar que, embora colocadas no texto na mesma posição que a dos docentes (objetivos), o *Histórico* parece dar maior relevo e destaque para a participação de entidades de maior autoridade no quadro da política de educação pública do país: são os especialistas da educação profissional, os educadores e pesquisadores, além dos secretários estaduais de educação etc. que parecem ser evocados pelo texto como aqueles que se encontram em uma posição mais privilegiada para compreender o quadro da educação profissional do país e, assim, dar uma contribuição mais coerente à *Comissão Especial*, o que

é colocado pelo texto, provavelmente, com o objetivo de aumentar sua credibilidade e de se evitar possíveis contestações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise do *Histórico* de concepção e criação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico* parece ter revelado alguns aspectos relevantes a respeito de seu processo de elaboração:

- 1) por trás do objetivo da reforma do ensino médio profissionalizante, anunciado como sendo o de melhorar sua oferta e adequá-lo às demandas sociais, parece ter estado, na verdade, uma perspectiva do governo de redução de custos com a educação profissional, buscando dividi-los com a iniciativa privada;
- 2) o documento, pelo que se percebe – dentre outras coisas – por meio das experiências pessoais com a educação profissional relatadas pelo autor deste artigo, parece não ter recebido a divulgação que deveria entre os docentes dessa modalidade de ensino, ficando encerrado em bibliotecas ou em páginas da internet, sem que se ouvisse falar deles mais amplamente, porém, surtindo efeitos a que os professores e alunos estiveram sujeitos;
- 3) as diretrizes nasceram da iniciativa da *Câmara de Educação Básica* do *Conselho Nacional de Educação*, que criou uma *Comissão Especial* para elaborá-las, como diz o *Histórico*: possibilitando a “participação” de todos os interessados em educação profissional de nível médio do país, configurando, assim, um processo “democrático” de reforma;
- 4) dentre as várias entidades que “participaram” de encontros, reuniões, debates etc. com a *Comissão Especial*, aos docentes é dado um lugar pouco privilegiado, sendo mencionados apenas uma única vez, o que produz grande contraste com as repetidas alusões a diferentes autoridades educacionais de todo o país;
- 5) por fim, o *Histórico* parece se configurar mais como um *relatório* das iniciativas da Comissão Especial ao longo de “doze meses de trabalho” (Parágrafo 1, linhas 2 e 3) junto a importantes autoridades educacionais de todo o país (excluindo-se professores e alunos), assim, tentando dar uma resposta a e silenciar quaisquer acusações de que o processo de reforma pudesse ter sido um ato intransigente e anti-democrático do

governo: a “simples enumeração” dessas iniciativas revelam o “caráter participativo e democrático de elaboração das diretrizes” (Parágrafo 9, linhas de 1 a 3).

Finalmente, para se enunciar uma resposta à pergunta de pesquisa mais geral colocada no início deste estudo e relativa a qual é o lugar dos professores de educação profissional de nível técnico atribuído pelo documento em seu *Histórico*, pode-se dizer que estes parecem ter sido colocados em uma posição menos privilegiada e de menor importância em relação a especialistas, pesquisadores, educadores, secretários estaduais de educação e outros, aparecendo no texto apenas uma única vez como “docentes de educação profissional”, sendo-lhes atribuída a posição de *agentes*, ou seja, de *actantes* que não possuem as características de um *ator*. Em outras palavras, os docentes parecem ter sido colocados no documento não como a fonte de um processo, sendo a eles atribuídas capacidades, motivos e intenções, mas como passivos em relação àqueles que desempenharam esse papel: a *Comissão Especial* e seus membros.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-166.

_____. En quoi et comment les “texts prescriptifs” prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In: FILLIETTAZ, Laurent; BRONCKART, Jean-Paul. *L’analyse des actions et des discours en situation de travail: concepts, méthodes et applications*. Peeters: Louvain-la-neuve, 2005. p. 221-240.

FILLMORE, Ch. J. Quelques problèmes posés à la grammaire casuelle. *Langages*, 38. p. 65-80.

LIMA, Anselmo Pereira de. Activité régulatrice et genres d’activité dans l’analyse du travail enseignant: le cas des visites d’entreprise. *Travail et formation en éducation*, Marseille, n. 3, 2009a. Disponível em: <<http://tfe.revues.org/index856.html#quotation>>.

_____. Educação profissional e interação verbal: a função do verbo modal “poder” no diálogo professor-aluno. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 09, n.1, p. 35-60, jan./abr., 2009b. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0901/090102.pdf>>.

_____. *Visitas técnicas: interação escola-empresa*. Curitiba: Editora CRV, 2010.

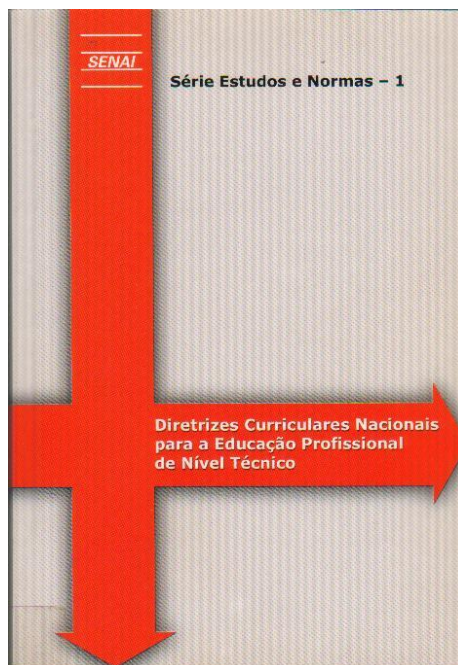
MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

SENAI-SP. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. (Série Estudos e Normas, 1). São Paulo, 2000

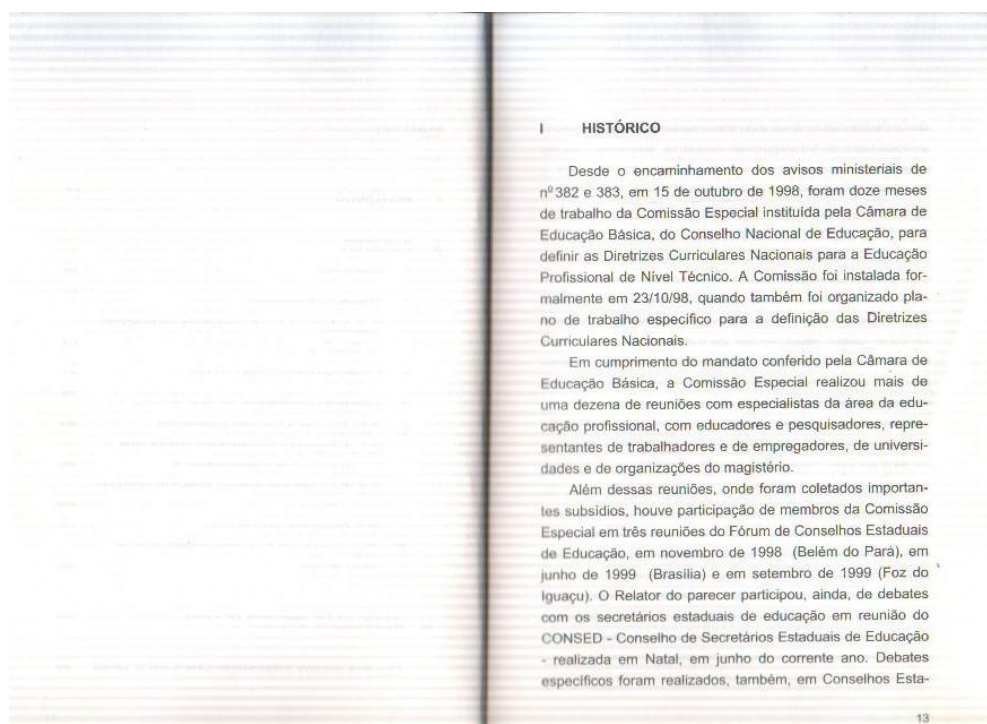
VIEIRA, Luis Carlos de Souza. Apresentação. In: SENAI-SP. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. (Série Estudos e Normas, 1). São Paulo, 2000. p. 7.

ANEXO

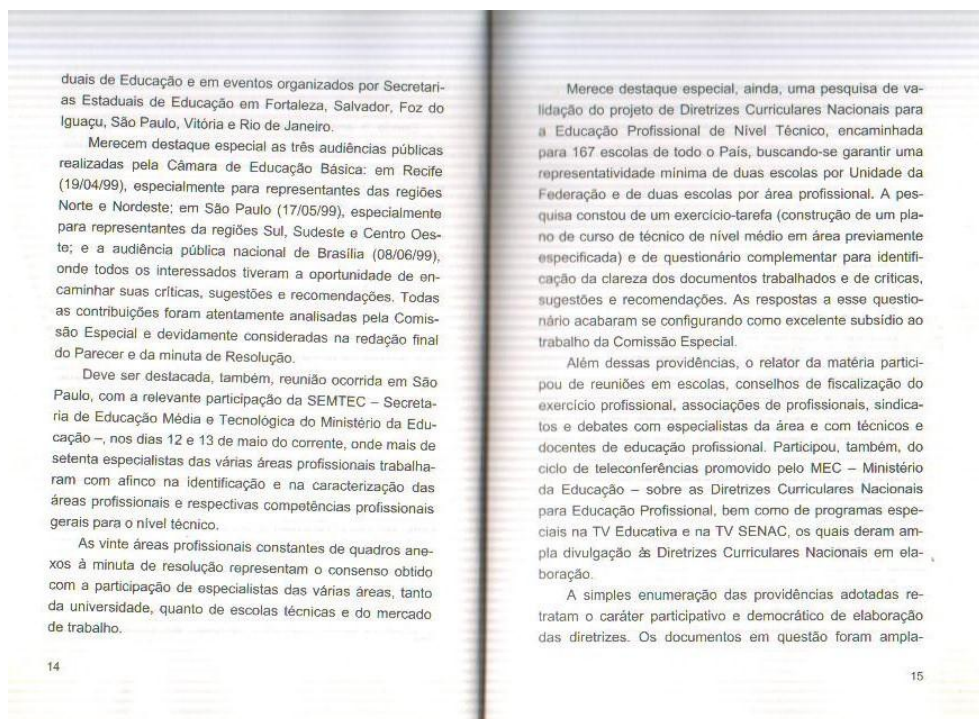
Anexo I – Capa da brochura “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico” preparada pelo Senai



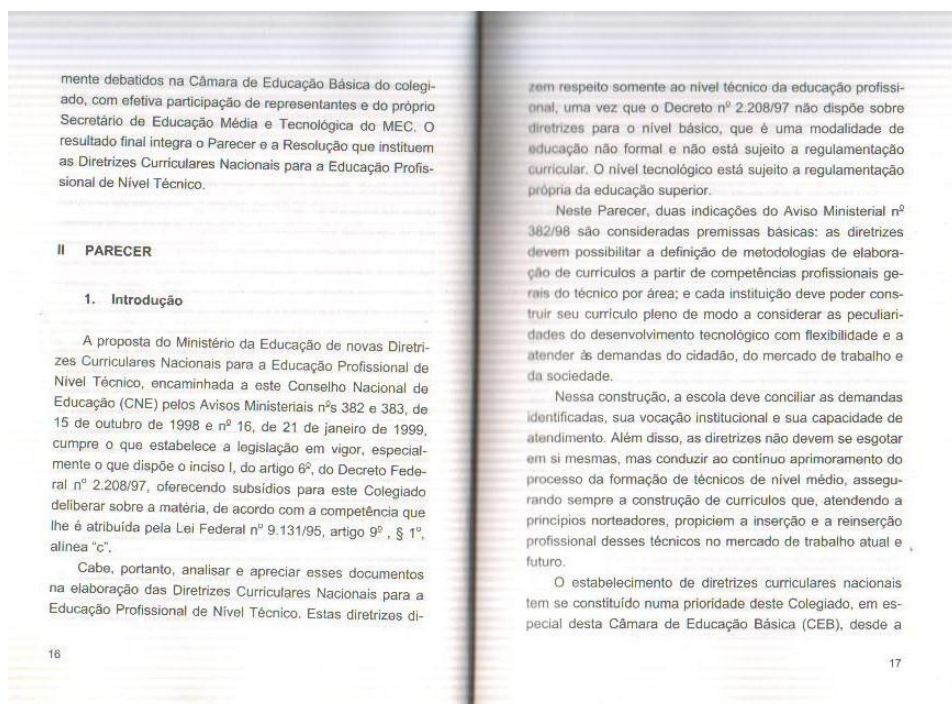
Anexo II – Página 13 do *Histórico* das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”



Anexo III – Páginas 14 e 15 do *Histórico* das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”



Anexo IV – Página 16 do *Histórico* das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”



O USO DO VERBO DAR NO JOGO DA LINGUAGEM

Aucione Smarsaro*
Lúcia Helena Peyroton da Rocha**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo descritivo do verbo *dar* na estrutura *dar X em Y*. Essa estrutura se caracteriza de modo especial, pela ausência do sujeito e talvez, por isso não tenha o mesmo grau de produtividade como as que admitem sujeito. As análises serão feitas com o suporte teórico do léxico-gramática, Gross (1975), de valências, Borba (1996) e do funcionalismo. As duas primeiras se coadunam na perspectiva de se levarem em conta as propriedades gramaticais e lexicais das palavras se convergindo com a terceira num ambiente de descrição em que se considera a língua, sua gramática e o uso. Esse trinômio teórico tem em comum uma proposta de descrição que atende aos nossos objetivos, na medida em que nos permite diferenciar uma construção com verbo *dar* pleno, suporte ou expressão. As análises são feitas por meio de critérios que levam em conta as propriedades sintático-semânticas da estrutura inserida num contexto frasal com o maior número de argumentos possíveis, possibilitando a demonstração do uso dessa estrutura como ação que semanticamente se caracteriza, na maioria dos casos observados, como uma ação de resultado negativo.

PALAVRAS-CHAVE: Estrutura *dar x em y*. Verbo suporte. Verbo pleno. Expressão.

RÉSUMÉ

Cet article a pour but de présenter une étude descriptive de verbe *dar (donner) X en Y*. Cette structure se caractérise d'une manière spéciale par l'absence du sujet et, c'est pour cela, peut-être, qu'elle n'a pas la même productivité que celles qui admettent un sujet. Les analyses seront faites en s'appuyant sur le support technique de La lexique-grammaire, Gross (1955), des valences, Borba (1996) et du fonctionalisme. Les deux premières théories se combinent vu qu'elles permettent de prendre en compte les propriétés grammaticales et lexicales des mots e elles se rejoignent à la troisième dans une ambience de description où l'on considère la langue, sa grammaire et son emploi. Ce trinôme théorique contient une proposition de description qui atteint nos objectifs, dans la mesure qui nous permet de distinguer une construction avec le verbe *dar (donner)* plein, support ou expression. Les analyses seront faites par des critères qui prennent en compte les propriétés sintatico-sémantiques de la structure dans un contexte de phrase avec un maximum d'arguments possibles, en permettant de démontrer l'emploi de cette structure comme une action qui se caractérise sémantiquement, dans la plupart des cas observés, comme une action de résultat négatif.

MOTS-CLÉS: Structure *dar (donner) X en Y*. Verbe support. Verbe plein. Expression.

*Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brasil. E-mail: aucione@uol.com.br.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brasil. E-mail: lhpr@terra.com.br.

INTRODUÇÃO

Ilari e Basso (2008, p. 163) têm razão quando afirmam que pensar em aspectos formais de verbos é “apenas uma das “riquezas” dessa classe; porque o papel que o verbo desempenha na sentença, no discurso e na comunicação é bem mais complexo do que sugerem as abordagens tradicionais”. Concordando com os autores e por reconhecermos a relevância dessa classe no âmbito da morfologia e da sintaxe pelas extensões de sentido decorrentes dessa interface e da criatividade do falante, apresentamos neste artigo uma reflexão sobre a estrutura lingüística constituída pelo verbo *Dar X em Y* do tipo, por exemplo, *deu infiltração na laje, deu febre em Pedro, deu mofo no guarda-roupa, etc.*

A descrição que apresentamos se apoia em três teorias no que guardam entre si compatibilidades e por isso nos permitirá uma análise mais ampla:

- (1) A Teoria do Léxico-Gramática, definida por Maurice Gross (1975), que se apoia nos princípios de descrição propostos por Harris, auxilia-nos com a orientação de que podemos descrever estruturas linguísticas, por meio de critérios sintáticos, a partir da elaboração de frases que apresentam um sujeito ou não, um predicado e o maior número de argumentos possíveis.
- (2) A Teoria de Valências proposta por Borba (1996), que é o resultado da combinação das propostas sintáticas de Harris e Tesnière (1969) acoplada à gramática de casos de Fillmore (1969). Da unificação das três correntes, decorre a teoria dos predicados, também denominada teoria argumentativa. A teoria de valências funda-se no pressuposto de que o verbo é central na oração. Esse princípio da centralidade do verbo foi formulado pela primeira vez por Tesnière (1969) e se justifica na medida em que é o verbo que determina a estrutura de base da oração, tanto no nível morfossintático, quanto no semântico. E é a esse dinamismo verbal que se tem denominado de valência do verbo.
- (3) Nossa investigação baseia-se nos pressupostos do Funcionalismo Linguístico que adota a concepção de uma linguística centrada no uso, concebendo a língua como uma entidade dinâmica e descrevendo o comportamento linguístico como um processo e não apenas como um estado ou um produto, ou uma tradição histórica. Em vez de ser analisada como um sistema fechado, auto-suficiente, a língua é interpretada como uma entidade que é constantemente moldada por fatores externos como forças cognitivas, manipulação pragmática, histórica, dentre outras. Isto significa que a língua não pode

ser explicada, satisfatoriamente, somente com referência a variáveis linguísticas, mas são necessários, além disso, parâmetros extralinguísticos ligados ao modo como percebemos o mundo que nos rodeia, e como podemos utilizar os recursos linguísticos disponíveis para conceituar as nossas experiências, e para nos comunicarmos com êxito.

Daí a possibilidade de o *corpus* poder ser representado por exemplos atestados (escritos) em uso na língua, mas também construídos, visto que com a intervenção humana podemos também atestar o uso da língua, considerando que o uso não se reflete somente em textos de jornais, revista, web, enfim, em qualquer texto escrito, mas também naqueles em que o julgamento de aceitabilidade ou inaceitabilidade por parte de falantes nativos pode representar as ocorrências de uso de uma determinada língua, respeitando-se as combinações léxico-gramaticais dessa língua.

De acordo com Borba (2007), as propriedades das estruturas podem ser entendidas não apenas como qualidade inerente, mas ainda como capacidade ou possibilidade, percebe-se que se hierarquizam aquelas que são próprias do léxico. Assim são as propriedades sintáticas que comandam as demais. Possibilitando as relações entre os itens, elas, as sintáticas, são condição para que se descubram as propriedades semânticas, sendo que as pragmáticas são a soma das duas na situação de uso.

Nessas perspectivas, léxico e gramática são duas faces da mesma realidade. A representação da estrutura lexical analisada inclui as propriedades gramaticais, morfossintáticas e argumentais, assim como as propriedades semântico-conceituais e instrumentos que sustentam o seu funcionamento em contextos e em situações pragmáticas diversas (de uso). A gramática, por sua vez, compila as regras, as condições e as restrições que presidem ao funcionamento, nos diversos níveis(morfológico, sintático, semântico) das unidades lexicais. As estruturas lexicais são portadoras de significação lexical e gramatical. A gramática de uma unidade lexical não é dissociada da sua significação léxico-gramatical, da estrutura conceitual que a suporta, e do universo referencial a que remete.

Antes de iniciarmos o trabalho de descrição do comportamento morfossintático-semântico da estrutura *Dar X em Y*, julgamos interessante destacarmos alguns aspectos no que diz respeito à descrição de um verbo pleno, uma estrutura fixa e uma estrutura com verbo suporte. Isso se faz necessário, considerando que o verbo *dar* apresenta ocorrência nas três

condições, por isso atentamos para a distinção do comportamento desse verbo nas três possibilidades de realização a seguir:

O VERBO *DAR* FUNCIONANDO COMO PLENO

O verbo pleno funciona com o seu valor mais prototípico “entregar” em que se estabelece uma relação entre um agente e um receptivo para uma transferência de X como no exemplo abaixo, em que se tem:

(1) Ana *deu* um documento a um funcionário

que pode ser interpretado como Ana *entregou* ao funcionário um documento.

O verbo *dar* comporta-se como um verbo de valência três, tem um sujeito agente [+humano; +intencional; +controlador]; um complemento [+concreto] e um outro receptivo [+humano] a quem se destina a ação verbal.

O VERBO *DAR* FUNCIONANDO COMO EXPRESSÃO FIXA

O verbo *dar* quando constitui uma expressão fixa não permite a segmentação em partes da sequência, porque forma um constituinte único, como nos exemplos de (2) a (7):

- (2) Dar murro em ponta de faca = insistir inutilmente
- (3) Dar nó em pingo d'água = fazer coisas impossíveis
- (4) Dar a alma ao diabo = fazer o máximo de absurdo
- (5) Dar a mão à palmatória = reconhecer erro, perda
- (6) Dar com a língua nos dentes = revelar, delatar
- (7) Dar com os burros n'água = se dar mal

Nesses casos, a interpretação vai depender do conhecimento compartilhado com a comunidade linguística de uma determinada língua. É na ambiência linguística que internalizamos os diferentes sentidos que as expressões estabelecem, conforme o contexto de uso.

Todos os exemplos apresentados têm sentido figurado e em nenhum deles poderíamos obter a mesma interpretação se substituirmos o verbo *dar* pelo verbo *entregar*, como nos casos anteriores.

- (2) entregou murro em ponta de faca = insistir inutilmente
- (3) entregou nó em pingo d'água = fazer coisas impossíveis
- (4) entregou a alma ao diabo = fazer o máximo de absurdo
- (5) entregou a mão à palmatória = reconhecer erro, perda
- (6) entregou com a língua nos dentes = revelar, delatar
- (7) entregou com os burros n'água = se dar mal

Com esse simples teste fica evidente que o verbo *dar* pode ser usado em diversos tipos de estruturas, contraindo diferentes significados, indo muito além do seu sentido prototípico.

O VERBO *DAR* FUNCIONANDO COMO SUPORTE

O verbo suporte é um verbo semanticamente esvaziado que forma com o SN objeto uma expressão verbal na qual o verbo contém as propriedades verbais gramaticais e o significado nuclear é dado pelo SN, como nos exemplos:

- (8) Dar banho > banhar
- (9) Dar grito > gritar
- (10) Dar beijo > beijar

Uma construção com verbo suporte sempre tem variante sem o verbo suporte, sem mudança de sentido do predicado, como se vê nos exemplos de (11) a (12):

- (11) *João tem segurança* > *A segurança que João tem é impressionante*
- (11a) *A segurança de João é impressionante*
- (12) *João deu uma volta no bairro* > *A volta que João deu no bairro foi longa*
- (12a) *Depois de uma volta no bairro, o João voltou*

Uma construção com verbo suporte sempre tem variante sem o verbo suporte. Senão, a construção é classificada como fixa, como no exemplo a seguir:

(13) João deu bola para a Ana

(13a) *Ana pegou a bola do João para ela

As estruturas apresentadas nesta análise representam um recorte entre as ocorrências de uso do verbo *dar*, especialmente pela característica de ausência de um sujeito. Nossa pretensão vai seguindo uma estratégia de análise, por meio de critérios formais, com vistas ao reconhecimento das propriedades morfosintáticas-semânticas que possam delimitá-las entre os conceitos de verbo pleno, fixidez e verbo suporte, dependendo da natureza dos argumentos e do contexto de uso.

ANALISANDO ALGUNS EXEMPLOS

(14) Maria deu um sítio para João

Em (14) *dar* é um verbo de [Ação-processo] com a seguinte estrutura: [Compl1: nome concreto. +Compl2: a/para+nome animado] – está empregado no sentido de “presentear; doar”, cujo traço é transferência de posse, em que um *sujeito agente*: Maria transfere o *objeto afetado*: um presente para um elemento *beneficiário* introduzido pela preposição *a*. A presença do sujeito Maria se configura com a responsabilidade de realizar a ação de *dar X para Y*.

Pela natureza transitiva do verbo *dar*, em que se tem a matriz prototípica plenamente realizada, algumas transformações / testes são possíveis: (i) a transformação para estrutura de passiva. Como se vê em:

(14a) Um sítio foi dado a João por Maria

(ii) a pronominalização do complemento *um sítio*, em que é permitida a sua substituição pelo pronome oblíquo átono em (14b):

(14b) Maria *deu-o* para João

(iii) a coordenação com outro elemento de natureza semelhante: [+ concreto].

(14c) Maria deu *um sítio e um carro* para João

Com um elemento de natureza [+ concreto] e [+ abstrato] não é possível:

*Maria deu um sítio e um amor para João.

A impossibilidade dessa coordenação se dá por algo já previsto por autores tradicionais que defendem que só é possível coordenar elementos compatíveis semanticamente.

(15) Maria deu um abraço em João

No caso de *dar* como verbo suporte nem sempre é possível encontrar as mesmas propriedades, por exemplo, em (15) temos a possibilidade de ter uma forma nominalizada correspondente a *dar um abraço*, que é *abraçou*, como está em (16)

(16) Maria *abraçou* João

enquanto que em *dar um sítio* isso não é possível.

(17) *Maria *sitiou* João.

Contudo, nem sempre é possível verificar essa propriedade em todas as construções com verbo suporte, para algumas ainda não temos ocorrência no uso da língua como, por exemplo,

(18) *Maria chinelou o menino

Poderíamos afirmar que esse sentido se depreende de *Maria deu uma chinelado ao menino* se correspondesse ao critério acima.

Assim como os verbos plenos, algumas estruturas com verbo suporte também podem ser transformadas em passiva.

(19) *João foi abraçado por Maria.*

Já no caso de

(20) Deu banana no sítio do João

observa-se a realização do verbo *dar* como suporte, todavia sem a presença do sujeito. Essas estruturas revelam por meio de transformações sintáticas uma variação com o verbo *ter*, como se pode observar nos exemplos a seguir:

(21a) *Deu* frutas no sítio do João

(21b) O sítio do João *tem* frutas

(22a) Deu piolho na cabeça das crianças

(22b) A cabeça das crianças *tem* piolho

(23a) *Deu* infiltração na laje

(23b) A laje *tem* infiltração

É possível uma variação com o verbo *estar* também, retomando os exemplos (22a) e (23a) chegamos a (22c) e (23c):

(22a) *Deu* piolho na cabeça das crianças

(22b) A cabeça das crianças *tem* piolho

(22c) A cabeça das crianças *está com* piolho

(23a) *Deu* infiltração na laje

(23b) A laje *tem* infiltração

(23c) A laje *está* com infiltração

ESTRUTURA COM VERBO SUPORTE OU ESTRUTURA FIXA

Outro aspecto bastante interessante é o caso de estruturas ambíguas em que uma se realiza como verbo suporte e outra como fixa.

(24) Maria *deu um nó* no cadarço do sapato

(25) *Deu um nó* em minha cabeça durante a prova

Em (24) *dar um nó* apresenta um sentido literal que significa amarrar o cadarço, o nome nó é o complemento do verbo *dar*. Já em (25) não podemos processar a interpretação com a mesma análise, tendo em vista que há um distanciamento literal do sentido de nó. Em (25) a palavra nó é uma metáfora de uma situação que é afetada por um bloqueio, ausência ou confusão de informações. O sentido de dar um nó é, portanto, não-composicional, o que se pode verificar pelas restrições impostas por essa palavra, como nos exemplos a seguir:

(26) Maria *deu um nó apertado* no cadarço do sapato

(27) Maria *deu dois nós apertados* no cadarço do sapato

**Deu um nó apertado* em minha cabeça durante a prova

**Deu dois nós apertados* em minha cabeça durante a prova

A posposição do atributo apertado e inserção de um quantificador mostram essas restrições, considerando que, neste contexto de uso, o nosso conhecimento sinaliza para uma impossibilidade de se dar um nó em nossa cabeça, ou seja, nesse sentido, cabeça não tem a propriedade de receber nó. Daí a noção do distanciamento de sentido dos componentes da sequência, dando a ela o caráter de fixidez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é novidade que é a partir da necessidade comunicativa que o falante faz suas escolhas linguísticas quer por um verbo pleno, quer por estruturas com verbo suporte ou ainda por uma expressão. Nesse sentido, se um falante pretende informar ao outro que alguém teve febre, ele pode, por exemplo, afirmar o que se segue: (1) Maria deu febre à noite, mas não: *Maria deu febre em João. Esta frase é inaceitável, tendo em vista que Maria não pode exercer o papel de sujeito neste contexto, considerando que febre representa um estado. Nessa perspectiva, o elemento febre inviabiliza a existência do sujeito porque evidencia um estado de saúde inerente a um aspecto biológico de João. Febre está consignada no dicionário de Borba et al (2001, p. 697) como “estado de doença caracterizado pelo aumento da temperatura do corpo e aceleração do pulso”. Portanto, nessa ambiência linguística, o verbo *dar* não pode selecionar como argumento o nome com o traço [+humano]: Maria.

Também se observa que o verbo *dar* em: (1) Maria deu febre à noite apresenta característica do verbo suporte, como asseguram as aplicações dos testes: (i) [Relat.] A febre que deu em Maria à noite ressecou os seus lábios; (ii) [VS] A febre de João ressecou os seus lábios.

O teste de natureza sintática por meio de transformação de uma frase simples em uma relativa é uma possibilidade de examinarmos se o verbo *dar* comporta-se no exemplo em questão como um verbo suporte (VS). Todas as vezes que essa transformação for feita e o verbo puder ser substituído sem alterar o sentido da informação trata-se de um verbo suporte.

Por outro lado, observa-se no exemplo (2) Maria deu um presente a João, em que o verbo *dar* está em seu uso prototípico, há um comportamento diferente do verbo *dar* em (1), considerando que em suas propriedades percebe-se a noção de alguém dá X para Y. Nesse caso, há a presença de um sujeito com o traço [+humano]: Maria e um complemento beneficiário [+humano]: João. Isso caracteriza o verbo *dar* como verbo pleno diferentemente do comportamento do verbo *dar* no exemplo anterior, em que a presença do sujeito é inaceitável.

Outros aspectos também podem ser destacados como a possibilidade de substituição do verbo *dar*: João recebeu/ganhou um presente de Maria.

No caso de expressões como em: Maria dá nó em pingo d'água, observa-se que o significado global dessa estrutura é dissociado do significado de suas partes. Isso quer dizer que a sequência é de natureza não composicional, considerando que não podemos interpretar que *um pingo d'água* possa ser manipulado para atender as intenções de quem deseja usá-lo

para *dar um nó em X*, visto que *água* é um elemento químico, líquido não contável, portanto, a interpretação não pode ser literal visto que há uma fixidez e cristalização dos itens, conforme atestam os exemplos a seguir: *Maria dá nó em pingo de refrigerante/café/leite. *O pingo que Maria deu nó é de água. *O nó dado por Maria no pingo d'água ficou frouxo. As restrições sintático-semânticas das transformações são evidentes, e quanto maior forem as restrições, maior é a noção de fixidez e cristalização. Trata-se, portanto, do uso do verbo *dar* em expressões.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. A. de. Transitividade, ergatividade e a ordem verbo-sujeito no processo de aquisição do português. In: *Veredas-Revista de estudos lingüísticos*, v. 3, n. 2, jul./dez. 1999.
- BORBA, F. da S. et al. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. *Uma teoria de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.
- CAMPOS, M. H. C. *Sintaxe e semântica do português*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- CHAFE, W. L. *Significado e estrutura lingüística*. São Paulo: L TC, 1970.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- DUCROT, O.; TODOROV, T. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- FERREIRA, A. B. de. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. ver. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FILLMORE, C. "The case for case", in Bach, E. e Harms, R. T. (Orgs.). *Universals in Linguistic Theory*. Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. Transitividade: estrutura argumental e ensino de gramática. In: *II Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino*, 2003, João Pessoa. Anais do II ECLAE. v. 1, p. 1319-1327. João pessoa: Idéia, 2003.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARRIS, Z. *Discourse analysis*. Language, New York, v. 28, n. 1, p. 1-30, 1952.

HJELMSLEV, L. *Principios de gramática general*. Madrid: Editorial Gredos, 1976.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56 (2). 1980. p. 251-299.

HOUAISS, A. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IGNÁCIO, S. E. *Para uma tipologia dos complementos verbais do português contemporâneo do Brasil*. Tese de livre docência apresentada ao Departamento de Linguística da F.C.L. de Araraquara: UNESP, 1994.

_____. *Análise sintática em três dimensões: uma proposta pedagógica*. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2002.

ILARI, R.; BASSO, R. Verbo. In: NEVES, M. H. de M.; ILARI, R.; CASTILHO, A. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2008.

LUFT, C. P. *Dicionário prático de regência verbal*. São Paulo: Ática, 1996.

MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1983.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

PUSTEJOVSKY, J. *The generative lexicon*. MIT Press paperback edition, 1998.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

SAID ALI, M. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: ed. da Universidade de Brasília, 1964.

TESNIÈRE, L. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris, Klincksieck, 1969.

ESTRATÉGIAS ACÚSTICO-ARTICULATÓRIAS EMPREGADAS POR ANGLÓFALANTES NA PRONÚNCIA DA FRICATIVA GLOTTAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Cirineu Cecote Stein*

RESUMO

A aquisição dos gestos articulatórios necessários à realização dos fonemas de uma língua estrangeira que não integram o quadro fonêmico da língua materna do aprendiz mostra-se como fator decisivo no εσταβελεχιμεντο do seu nível de fluência oral. Para realizar esses gestos de forma apropriada, poderão ser empregadas estratégias acústico-articulatórias específicas. Este artigo focaliza algumas das utilizadas por aprendizes anglofalantes do português brasileiro para a pronúncia da consoante fricativa glotal surda [ŋ], tanto em posição de ataque como em posição de coda silábica. As estratégias mais produtivas foram o uso de uma consoante aproximante alveolar; o apagamento fonético (total, com alongamento, ou com roticização da vogal nuclear); a ditongação com uma vogal schwa; o uso do *tap* alveolar (seguido ou não por vogal epentética).

PALAVRAS-CHAVE: Português L2. Consoante fricativa glotal. *Tap* alveolar. Fonética acústico-articulatória.

ABSTRACT

Some phonemes are not the same in two different languages. The acquisition of the articulatory gestures used in their phonetic realization is a decisive factor in establishing the oral fluency level of the learner of a second language. In order to perform those gestures in an appropriate way, some strategies can be used, leading to the appropriate acoustic-articulatory control. This paper focuses on some strategies used by English-speaking learners of Brazilian Portuguese in pronouncing the voiceless glottal fricative consonant [ŋ], both in syllabic onset and coda positions. The most productive strategies were the use of an alveolar approximant consonant; the phonetic zero (total, with lengthened nuclear vowel, or its rhoticity); a diphthong with a schwa; the use of the alveolar tap (followed or not by an epenthetic vowel).

KEYWORDS: Portuguese L2. Glottal fricative consonant. Alveolar tap. Acoustic and articulatory phonetics.

OS QUADROS FONÊMICOS DA L1 (INGLÊS) E DA L2 (PORTUGUÊS)

O aprendizado de uma língua estrangeira (L2) implica a necessidade, por parte do aprendiz, de estabelecer algum tipo de comunicação valendo-se do sistema linguístico dessa nova língua. Caso haja interesse na comunicação oral, a eficiência da interação com um

* Professor do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa-PB. E-mail: cirineu.stein@cchla.ufpb.br.

falante nativo estará diretamente relacionada à qualidade sonora com que o encadeamento fônico for realizado. Isso implica a capacidade, da parte do aprendiz, de realizar todos os fonemas da L2, quer individualmente, quer em cadeia, o mais próximo possível da forma como o próprio falante nativo o faria.

Nas línguas naturais, é frequente que cada sistema linguístico possua um quadro fonêmico próprio, distinto do observado em outras línguas. E, na hipótese da equivalência total entre os quadros fonêmicos de duas línguas, a realização acústica de cada fonema, em cada uma delas, seria responsável por individualizá-lo. Mesmo que, foneticamente, utilize-se um mesmo símbolo para realizar a transcrição ampla de um segmento em dois sistemas linguísticos diferentes, isso não implica que, neles, trate-se de um mesmo e único som (HANDBOOK OF THE INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION, 1999, p. 18). Nessa linha, a pronúncia da consoante oclusiva velar desvozeada [κ], no inglês americano, incorpora uma aspiração quando em posição inicial de palavra, e também em outras posições, desde que ocupe o ataque numa sílaba tônica (LADEFOGED, 1999, p. 43). No português, essa aspiração não se coloca como comportamento recorrente. Assim, um brasileiro aprendiz do inglês americano deverá adquirir a habilidade articulatória necessária à produção dessa aspiração acompanhando o primeiro segmento da palavra ‘cart’, caso queira que sua pronúncia se assemelhe à de um nativo dessa língua (além, naturalmente, da pronúncia peculiar de todos os demais segmentos da palavra). Da mesma forma, o anglofalante aprendiz do português deverá conseguir anular essa aspiração, típica de seu sistema linguístico, ao pronunciar o primeiro segmento da palavra portuguesa ‘carroça’. Caso um ou outro assim não o façam, a pronúncia da palavra da L2, incorporando características segmentais da língua materna (L1), indicará esse falante como estrangeiro.

Considerando-se as peculiaridades inerentes a cada sistema linguístico, mais especificamente no tocante ao seu comportamento fonético-fonológico, seria interessante que o aprendiz de L2 adquirisse consciência das particularidades fonético-articulatórias da língua que deseja aprender, especialmente as não-interseções verificadas quando o quadro fonêmico de sua L1 é sobreposto ao da L2. A partir da constatação da existência dessas peculiaridades, seria possível a busca de estratégias suficientes para conduzir a aquisição dos gestos articulatórios necessários à realização dos fonemas estranhos à L1 de forma semelhante à sua realização na L2.

A PERCEPÇÃO DE FONES DA L2 ESTRANHOS À L1

Como o contraste entre os quadros fonêmicos de duas línguas distintas, além de revelar os pontos de interseção, revela também os fonemas que são próprios de uma, mas não de outra, é possível direcionar o aprendizado de L2 considerando-se a forma como o aprendiz perceberá, auditivamente, a realização de cada um desses fonemas.

No caso das interseções, é possível que, por um processo assimilatório (ECKMAN, 2004), um fonema comum tanto à L1 quanto à L2, mas realizado acusticamente de formas distintas, tenha essas realizações percebidas como sendo idênticas (como ocorre com a aspiração das consoantes oclusivas surdas, no inglês americano, e da sua não-aspiração, no português brasileiro, referenciadas anteriormente). O que o aprendiz observa é julgado através de seu referencial pessoal. Dessa forma, num primeiro momento, a percepção fonética da língua estrangeira se dará a partir de sua própria língua materna, e a tendência será a de que os fonemas comuns a ambas sejam percebidos como apresentando características próprias da L1. Caso essa percepção não seja refinada, esse aprendiz atingirá estágios avançados no domínio da nova língua em vários níveis (morfológico, semântico, sintático), mas sua pronúncia permanecerá com a caracterização fonética típica de sua própria língua. Assim, se o aprendiz adquirir a consciência quanto aos gestos articulatórios envolvidos na produção dos segmentos fônicos, isso poderá subsidiar o julgamento da qualidade dos gestos utilizados na articulação dos fones da L2, permitindo-lhe diferenciá-los dos gestos de sua L1.

No caso das não-interseções, em princípio não haveria assimilação perceptual entre os fonemas das duas línguas, o que permitiria a melhor discriminação de cada um deles (ZIMMER, 2007, p. 110). Essa percepção distinta induziria o aprendiz a encontrar os gestos articulatórios necessários às realizações específicas da L2. O procedimento de base, mesmo intuitivo, seria a substituição do fonema da L2 por um da L1 que apresentasse características fonéticas muito próximas, como ocorre, por exemplo, nas tentativas de pronúncia do *tap* alveolar [P] por falantes de línguas que não possuem esse segmento em seu quadro fonêmico: é comum dar-se a sua substituição por uma consoante líquida alveolar [λ]. Também para as não-interseções, a consciência em relação aos gestos articulatórios parece se apresentar como percurso plausível para a percepção da distinção fonêmica.

A percepção de um fonema da L2, mesmo que presente na L1, pode ser afetada também por sua distribuição fonológica na estrutura silábica. No português brasileiro (doravante “PB”), o ‘r-forte’ ocorre somente em posição de ataque simples (a posição de coda é ocupada por um arquifonema /R/; no entanto, tanto em posição de coda quanto em ataque simples, as realizações fonéticas serão similares, caso não haja reorganizações sonoras). Nessa posição de ataque simples, o ‘r-forte’ tende a assumir a realização de uma consoante

fricativa velar [ξ] ou glotal surda [ŋ]. Essas realizações podem ocorrer como alofones também em posição de coda silábica. No inglês, a ocorrência da consoante fricativa glotal surda é restrita ao ataque silábico, não se manifestando em posição de coda. Apesar de esse segmento ocorrer em ataque silábico no inglês, da mesma forma que no português, é muito comum que anglofalantes aprendizes do PB o articulem como uma consoante aproximante alveolar. Isso se dá por interferência do sistema de escrita. Como é muito comum que o aprendizado de L2 ocorra também por via ortográfica, o aprendiz atribui aos símbolos gráficos da L2 os valores fonético-fonológicos que assumem na L1. No inglês, a consoante fricativa glotal surda é representada, na escrita, pela letra “h”, como em ‘house’. A consoante aproximante alveolar, por sua vez, é representada pela letra “r”, como em ‘rat’. Assim, o anglofalante aprendiz do PB, por uma transferência de via ortográfica, pronunciará uma palavra como ‘rápido’ utilizando a consoante aproximante alveolar, e não a fricativa glotal, como fariam muitos brasileiros. Portanto, além de lidar com a aquisição/percepção dos fonemas, o aprendiz deve considerar também o seu reposicionamento na cadeia fonológica da L2.

A PRONÚNCIA DE UM SEGMENTO DA L2 ESTRANHO À L1

Considerando-se que o aprendizado de uma L2 tenha por principal objetivo a transmissão de significado por meio dos sons dessa língua (LIMA JR., 2010, p. 749-750), a caracterização dos aspectos fonético-fonológicos envolvidos em cada um deles permitirá a facilitação do processo necessário ao seu domínio. Com isso, o aprendiz, articulando cada segmento fônico, como prescrito no sistema da L2, mostrará eficiência tanto em situações primárias de comunicação, evitando, por exemplo, que um significado seja representado por um significante diferente do que lhe é realmente atribuído (o que pode causar constrangimentos reais numa interação comunicativa), quanto em valorações de maior complexidade, como exibir um domínio da L2 tal que coloque dúvidas, para os falantes nativos, quanto a ser ele realmente estrangeiro.

A realização diversificada de um fonema em uma mesma língua pode também caracterizar falares que, além de uma identidade diatópica, refletem também uma identidade diastrática. Ao se considerar a distribuição diastrática de uma variante linguística – e aqui, especificamente fonética –, deve-se considerar que, por vezes, o uso dessa variante pode estar diretamente relacionado à complexidade articulatória envolvida na realização segmental.

Assim, os casos de lambdacismo e de rotacismo, mais do que por meio de uma análise diacrônica da evolução da língua, podem ser explicados tanto pela caracterização dos segmentos envolvidos em uma mesma classe (a das consoantes líquidas) quanto pela complexidade articulatória dos segmentos róticos e, especificamente, do *tap* alveolar. Este último fator, associado às características que compartilham, permite o intercâmbio (quase natural, ou natural) entre esses segmentos. Portanto, da mesma forma que determinados grupos segmentais podem oferecer dificuldade em sua realização fonética mesmo a falantes nativos de uma língua, é de esperar que o mesmo ocorra para os seus aprendizes estrangeiros.

A complexidade articulatória verificada na realização de um fonema faz com que ele, numa escala cronológica, seja adquirido anterior ou posteriormente a outros. Lamprecht (1990, apud OLIVEIRA, 2006, p. 32-33), a partir de um *corpus* longitudinal de 12 crianças brasileiras com idades entre 2 anos e 9 meses e 5 anos e 5 meses, identificou que a ordem de aquisição dos sons consonantais ocorre da seguinte forma: plosivas/nasais > fricativas > líquidas. No caso das líquidas, as laterais são adquiridas antes das não-laterais, o que implica dizer que o *tap* alveolar está na última posição na escala de aquisição. Considerando-se a estrutura silábica, a aquisição ocorre na ordem V e CV > CVC > CCV, e o fechamento, na estrutura CVC, ocorre inicialmente com travamento nasal, seguido pelo fechamento com a fricativa para, apenas então, ocorrer o fechamento com a líquida não-lateral. Portanto, também na estrutura silábica, o rótico se identifica como último elemento na escala de aquisição. Em seu estudo, Oliveira (2006, p. 59) identificou que o ‘r-forte’ foi adquirido por crianças brasileiras a partir dos 2 anos e 6 meses de idade, atingindo 93% de produção correta aos 2 anos e 8 meses. Essa taxa, que caiu para 64% na faixa etária seguinte (2 anos e 10 meses), atingiu os 100% de produção correta apenas na faixa dos 3 anos de idade.

Considerando-se que o falante de uma língua cujo sistema incorpore os (ou alguns) róticos como fonemas adquire-os apenas tardiamente, é de esperar que a sua aquisição seja um empecilho também para o aprendiz estrangeiro, especialmente se sua L1 não contar, em seu quadro fonêmico, com esses segmentos. Assim, para o anglofalante americano, a pronúncia do *tap* alveolar tenderá a oferecer dificuldade. Também a pronúncia da consoante fricativa glotal surda no PB, embora existente no inglês americano, poderá mostrar-se problemática, uma vez que, como referenciado, além de apresentar características fonéticas próprias, sua distribuição na estrutura silábica do inglês nem sempre coincide com a verificada no PB.

Se não bastassem as peculiaridades articulatórias na realização de um fonema, o aprendiz também deparará, em estágios mais avançados do aprendizado, com a questão de

qual variedade alofônica deverá escolher dentre as possíveis na L2. A complexidade desse aspecto reside, principalmente, no prestígio social que cada uma delas pode assumir. Considerando-se a possibilidade de uma variedade dialetal estandardizada para o PB (cf. SILVEIRA, 2008), o aprendiz sentirá um conflito, pelo menos, entre a adoção do dialeto em que está inserido fisicamente (nos casos de imersão linguística) e a adoção dessa possível variante estandardizada. A escolha da primeira opção provavelmente seria um facilitador de sua inserção no grupo social que frequenta, mas talvez encontrasse problemas discriminatórios ao se dirigir a outras regiões do país. Optando pela segunda possibilidade, poderia ser visto como alheio à realidade que o circunscreve, ele próprio a discriminando. Embora essa discussão possa parecer pertinente apenas aos estágios mais avançados do aprendizado de L2, a forma como ela for incorporada aos momentos iniciais determinará a postura do aprendiz ao longo de toda a sua interação com a nova língua.

A diversidade de realizações para os segmentos róticos exemplifica essa discussão. Na variedade carioca do PB, segundo Callou (1987, apud CALLOU; LEITE, 2000, p. 75), o ‘r-forte’ realiza-se de formas diferentes, como uma vibrante múltipla anterior ápico-alveolar sonora; como uma vibrante múltipla posterior-uvular (preferivelmente); como uma fricativa velar surda; ou, ainda, como uma fricativa laríngea ou glotal (aspiração) surda. Existe também a possibilidade de, em final de palavra, reduzir-se a zero fonético, ou realizar-se como vibrante simples quando a palavra seguinte começar por vogal (note-se que nenhuma dessas variantes contempla a possibilidade de realização como consoante aproximante retroflexa, o conhecido *r-caipira*, tida como desprestigiada socialmente). Mesmo dentro da variedade carioca, observa-se que a realização alofônica do ‘r-forte’ como vibrante múltipla ápico-alveolar sonora cede espaço às suas variantes fricativas, um processo recorrente nas línguas românicas (CALLOU; LEITE, 2000, p. 76).

Essa passagem do ‘r-forte’ de vibrante a fricativa, segundo Callou e Leite (2000, p. 78), poderia ser explicada por meio do caráter consonântico definido e absoluto do som fricativo. Uma vez que a abertura articulatória dos sons fricativos é mínima e, para a sua produção, são necessárias uma energia articulatória e uma intensidade muscular consideráveis, estabelece-se um contraste fônico bem marcado em relação às vogais. A inserção dos róticos vibrantes na classe das consoantes líquidas indica que os traços que os distinguem das realizações vocálicas são poucos; na estrutura silábica, portanto, a substituição de uma vibrante por uma fricativa serviria ao propósito de intensificar o caráter consonântico desse segmento, contrastando-o com o segmento vocálico que acompanha.

Um exemplo expressivo de como uma variante dialetal pode se impor como socialmente prestigiosa é o dado por Langaro (2005), em sua análise sobre o uso dos róticos como consoantes vibrantes ou fricativas na dublagem de filmes para o PB. O autor constata que, principalmente a partir da década de 1970, os dubladores foram paulatinamente substituindo a pronúncia vibrante pela aspirada, ou seja, fricativa, num reflexo direto do prestígio que essa variante passou a assumir entre as classes dominantes (que constituíam o público consumidor dessas produções). Por conta da penetração que os meios de comunicação assumem em toda a sociedade, especialmente por via cinematográfica ou televisiva, essa variante fricativa acabou por sobrepujar a pronúncia vibrante que, atualmente, está restrita predominantemente a dialetos do sul do país. Assim, o autor constata, com sua análise (*op. cit.*, p. 121), que essa mudança ocorreu, particularmente, devido ao prestígio que as classes dominantes da sociedade conferiram a uma das variantes.

Como a distribuição alofônica de um segmento pode implicar tanto uma tendência à sua simplificação articulatória quanto questões de prestígio social, sincrônica ou diacronicamente, parece razoável que o professor de L2 esclareça essa problemática aos seus alunos, permitindo-lhes que, após a fase de domínio dos gestos articulatórios, possam optar por uma dessas variantes, ou mesmo utilizá-las conscientemente em cada situação comunicativa ou em cada região geográfica em que se encontrarem.

CARACTERIZAÇÃO ACÚSTICO-ARTICULATÓRIA DOS RÓTICOS

A classe das consoantes fricativas é caracterizada por sons em cuja produção uma corrente de ar turbulenta é produzida dentro do trato vocal (LADEFOGED; MADDIESON, 1996, p. 137). Essa corrente de ar provoca um ruído (ou fricção) durante a sua passagem, por conta da estreita aproximação entre dois articuladores. Considerando a classe como um todo, Ladefoged e Maddieson (*op. cit.*, p. 139) caracterizam a estrutura acústica das fricativas como variando amplamente de indivíduo para indivíduo, refletindo-se isso na imprecisão das informações disponíveis sobre esses segmentos. Ao mencionarem as formas glotais das fricativas, sugerem (*op. cit.*, p. 137) ser mais apropriado considerá-las no capítulo das vogais, uma vez que seriam contrapartes desvozeadas ou sussurradas das vogais que as seguem (*op. cit.*, p. 325), pois, citando Keating (1988), o formato do trato vocal durante a produção desses sons é normalmente o mesmo do observado nos sons circundantes. Seria mais apropriado, assim, considerá-los como segmentos que possuem apenas uma especificação laríngea, com todos os outros parâmetros não-marcados (*op. cit.*, p. 326). Acusticamente, segundo Lindau

(1980, apud FRAGA, 2008, p. 360), o abaixamento do terceiro formante (F3), é comum aos róticos do inglês americano.

A representação acústica dos róticos em posição de ataque e de coda silábica, no PB, é exemplificada com a Figura 1. Na frase ‘arrastar a porta’, pronunciada por um informante brasileiro nascido na cidade de Castelo, no Estado do Espírito Santo, observa-se que tanto o ‘r-forte’ como o arquifonema /R/ realizaram-se como fricativa glotal surda, quer no ataque da segunda sílaba de ‘arrastar’, quer na coda da primeira sílaba de ‘porta’. Devido a uma reorganização sonora, o arquifonema /R/ realizou-se como *tap* alveolar na última sílaba de ‘arrastar’. É interessante notar que, de certa forma, há uma tendência a que o comportamento acústico da fricativa glotal se assemelhe ao das vogais adjacentes, como referenciado no parágrafo anterior, tanto em ataque quanto em coda silábica.

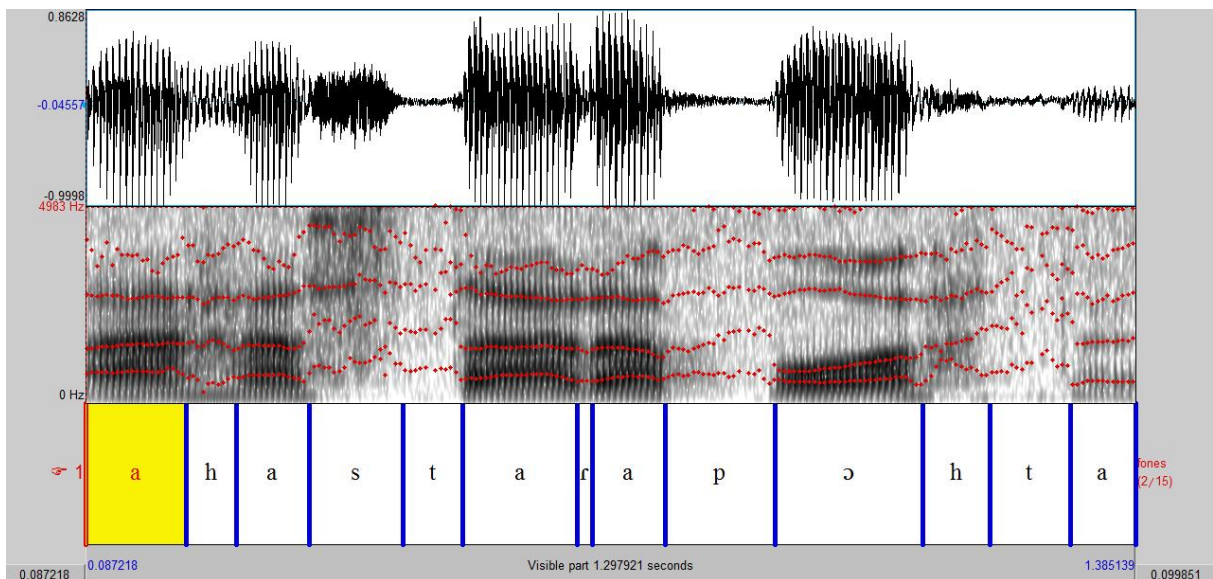


Figura 1: Oscilograma e espectrograma, com alinhamento sonoro, representando a pronúncia de ‘arrastar a porta’ por um informante brasileiro.

A Figura 2, por sua vez, evidencia a pronúncia de ‘longer have’ por um informante estadunidense. Observe-se a configuração da consoante aproximante alveolar, correspondente ao /R/ em coda silábica. O caráter contínuo sonoro desse segmento (que ocorre também nos sons fricativos) reflete-se, visualmente, numa continuidade espectral, e a regularidade nas formas de pulsos das ondas permite a identificação de uma certa estrutura formântica, de forma semelhante ao que ocorre nas vogais. A amplitude de onda destas, maior que a da aproximante, é perceptível no oscilograma. O terceiro formante em uma frequência muito baixa, como confirmam Ladefoged e Maddieson (1996, p. 234), é a característica acústica

marcante desse som. O segmento fricativo glotal, por sua vez, apresenta configuração próxima à verificada no seu equivalente no exemplo para o PB, apresentado na Figura 1. Observe-se, ainda na Figura 2, a configuração formântica desse segmento como muito semelhante à da vogal seguinte.

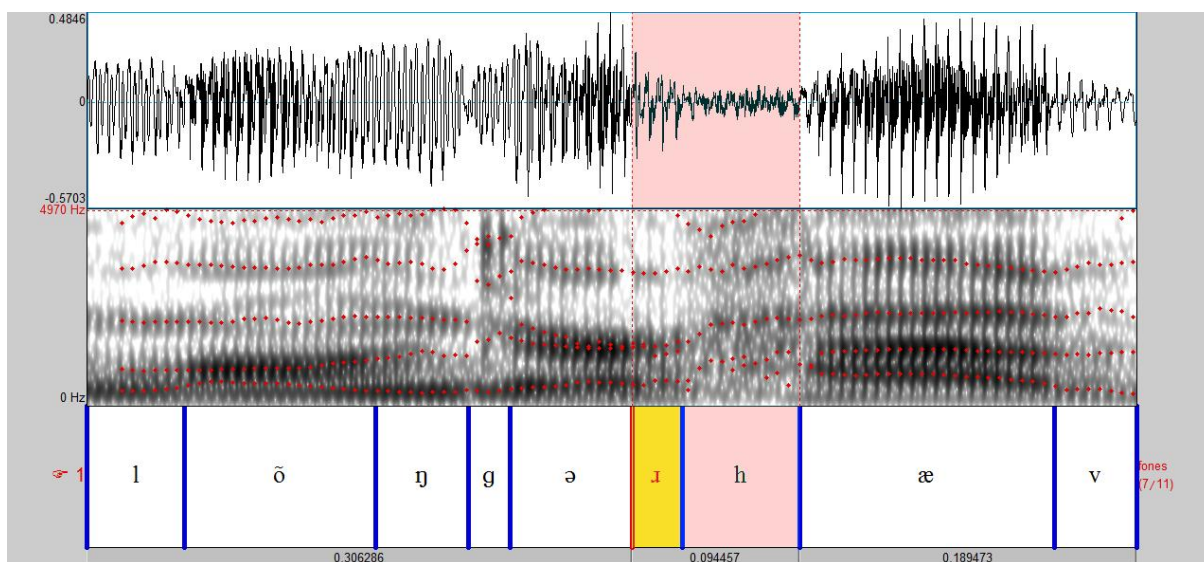


Figura 2: Oscilograma e espectrograma, com alinhamento sonoro, representando a pronúncia de 'longer have' por um informante estadunidense. Observe-se a realização da consoante aproximante alveolar e da consoante fricativa glotal surda.

METODOLOGIA

Os dados apresentados a seguir foram produzidos por quatro informantes de L1 inglesa, aprendizes do PB. Esses estudantes estavam, à época, filiados ao Programa Línguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), em realização na Universidade Federal da Paraíba, e cursavam, respectivamente, os níveis básico, pré-intermediário, intermediário e avançado. Os dois primeiros eram masculinos, nascidos nos Estados Unidos da América; as duas outras, femininas, eram nascidas na Inglaterra.

O objetivo principal da pesquisa foi detectar os fonemas do português que ofereceriam maior complexidade articulatória a esses informantes. Para isso, foi solicitado que lessem, com registro sonoro simultâneo, frases contendo palavras que contemplassem todas as possibilidades de ocorrência dos fonemas do português. Detectadas as palavras em que os fonemas foram realizados com impropriedades articulatórias, procedeu-se à identificação das estratégias empregadas nessas articulações. A inspeção acústica se deu com o auxílio do programa computacional Praat (BOERSMA; WEENINK, 2006).

ESTRATÉGICAS EMPREGADAS NA ARTICULAÇÃO DA CONSOANTE FRICATIVA GLOTA

A) A consoante aproximante alveolar

Como, no sistema fonológico inglês, a consoante fricativa glotal ocorre em ataque silábico simples, uma estratégia utilizada pelos anglofalantes na articulação desse fonema em outras posições silábicas no PB é realizá-lo como o segmento rótico de sua língua que pode ocupar essas outras posições: a consoante aproximante alveolar. Como discutido anteriormente, por interferência ortográfica no aprendizado do PB, o anglofalante mostra uma tendência a pronunciar a letra “r” como consoante aproximante alveolar, da mesma forma que o faz na L1. Como, em sua L1, a consoante fricativa glotal é associada ortograficamente à letra “h”, e no português essa letra não é utilizada para representar um segmento rótico, o anglofalante não reconheceria o uso dessa fricativa em ataque silábico representado ortograficamente pela letra “r” nas palavras do português¹.

A Figura 3 apresenta o oscilograma e o espectrograma, com alinhamento sonoro, das palavras ‘o autor do’, pronunciadas pelo informante estadunidense de nível pré-intermediário. Observe-se que a caracterização espectrográfica do rótico corresponde à descrição apresentada anteriormente para a consoante aproximante alveolar: verifica-se seu caráter contínuo por meio da continuidade espectral, com identificação da estrutura formântica, o que o assemelha bastante a uma vogal. No entanto, é perceptível a tonalidade ligeiramente mais clara do cinza, reflexo de uma concentração de energia menor, comparativamente à observada no segmento vocálico adjacente. Destaque-se o movimento do terceiro formante, que atinge uma zona mais baixa de frequência (na faixa dos 1970 Hz).

Como estratégia articulatória, o uso da consoante aproximante alveolar no lugar da consoante fricativa glotal parece dever-se essencialmente ao fato de o anglofalante não ter ainda remodelado a interface fonologia-ortografia da L2 comparativamente à de sua L1. Uma vez que, no seu sistema linguístico, a consoante fricativa glotal surda integra o quadro fonemático, o anglofalante está habituado à sua articulação, da mesma forma que o está em relação à consoante aproximante alveolar. A dificuldade na gesticulação necessária à realização dessa fricativa, portanto, não justificaria o uso dessa estratégia.

¹ É possível que um anglofalante rissilabifique o dígrafo “nh”, reconhecendo a letra “n” como representativa da coda da sílaba anterior e a letra “h” como a consoante fricativa velar da sílaba seguinte, o que geraria, para a palavra ‘conhecer’, a pronúncia [kɒv.ɲɛ.ʃɛɪ].

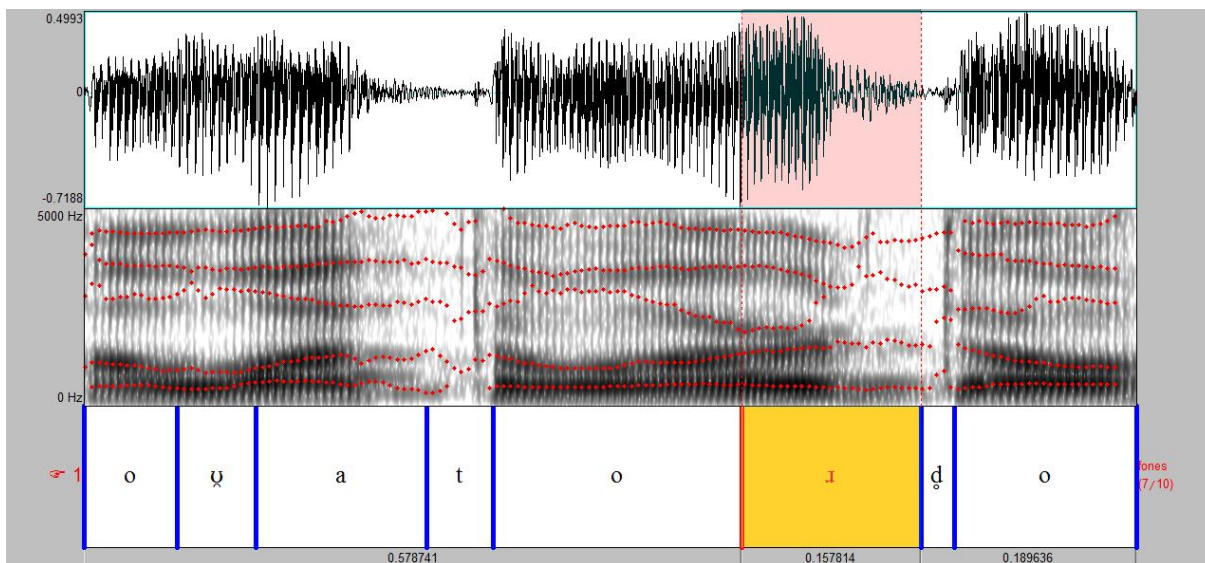


Figura 3: Oscilograma e espectrograma, com alinhamento sonoro, representando a pronúncia das palavras ‘o autor do’ pelo informante estadunidense de nível pré-intermediário no aprendizado do PB.

B) O apagamento fonético

Uma estratégia bastante produtiva utilizada pelos anglofalantes na pronúncia da consoante fricativa glotal no PB foi o seu apagamento fonético. Comparando os resultados obtidos para os dois informantes estadunidenses e as duas informantes inglesas, verificou-se que, considerando-se a frequência de todas as estratégias utilizadas para a realização desse segmento, as informantes inglesas utilizaram o apagamento fonético em 93% das vezes, refletindo a não-realização fonética do /R/ em posição de coda na variante padrão do inglês britânico (a outra estratégia utilizada foi o uso do *tap* alveolar, apenas pela informante de nível intermediário). Os dois informantes estadunidenses, por sua vez, recorreram a esse uso em 16% das vezes.

Esses dados, além de confirmarem a transposição de um procedimento fonético da L1 para a L2, evidenciam como o segmento rótico se realiza foneticamente nas variedades dialetais da L1 envolvida: em coda silábica, o rótico realiza-se como consoante aproximante alveolar no inglês americano; já no inglês britânico, tende a sofrer apagamento fonético e sua posição é marcada pelo alongamento da vogal silábica.

As Figuras de 4 a 7 ilustram as modalidades de apagamento verificadas nos dados colhidos. Na Figura 4, observa-se um apagamento total da consoante fricativa, em coda silábica, verificado na pronúncia da palavra ‘importante’ pela informante inglesa de nível avançado. No alinhamento sonoro estabelecido, o espaço sem continuidade espectral, ainda dentro da fronteira direita da vogal [o], de acordo com a observação do formato das ondas no oscilograma, não corresponde a um ruído fricativo: trata-se da realização final do segmento

vocálico, tendo ocorrido essa descontinuidade por conta de uma queda brusca na intensidade sonora. Na Figura 5, observa-se também um apagamento total do rótico, mas em ataque silábico, posição em que, a considerar a discussão da estratégia anteriormente analisada, a realização da consoante fricativa glotal seria substituída pela da consoante aproximante alveolar. Trata-se da pronúncia das palavras ‘disse a raposa’ pela informante inglesa de nível intermediário. A transição entre as vogais ‘a (r)a’ é marcada por uma ligeira alteração espectrográfica (assim como na amplitude das ondas sonoras), não tendo sido caracterizada a realização de uma aproximante alveolar, nem mesmo auditivamente.

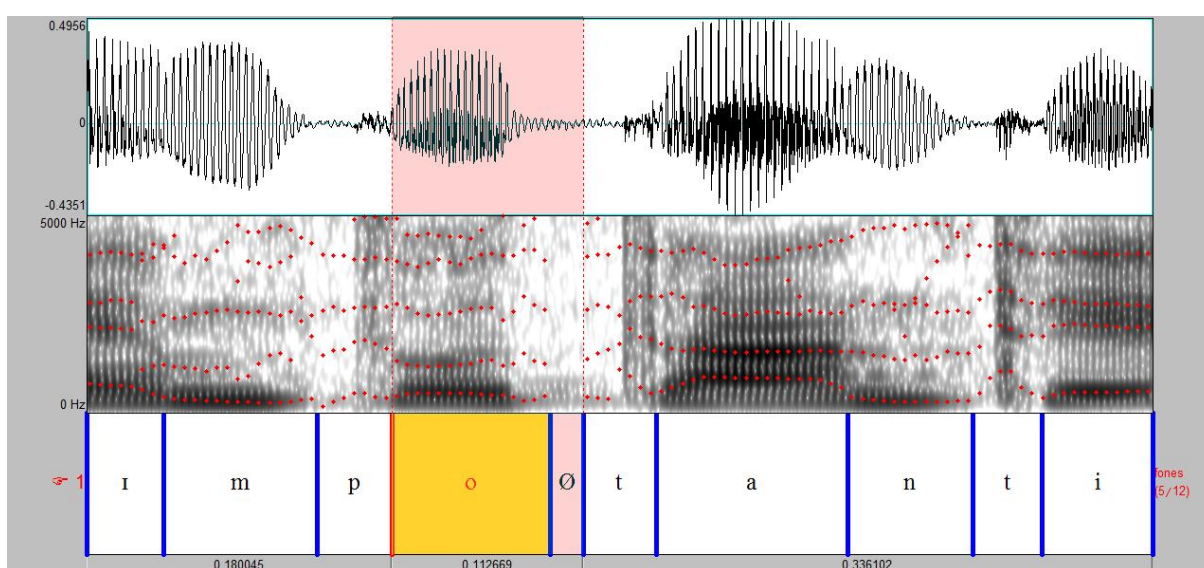


Figura 4: Oscilograma e espectrograma, com alinhamento sonoro, representando a pronúncia da palavra ‘importante’ pela informante inglesa de nível avançado no aprendizado do PB. Observe-se o apagamento total do rótico em coda silábica.

Na Figura 6, ilustra-se a pronúncia da palavra ‘enxerga’ pela informante inglesa de nível intermediário. Nesse caso, o apagamento do rótico foi compensado pelo alongamento da vogal silábica [E] (292ms), com duração maior que a das vogais pré e pós-tônicas (86ms e 166ms, respectivamente). A audição da sentença completa (‘É muito simples: só se enxerga bem com o coração.’) não revelou intenção de ênfase, por parte da informante, sobre essa palavra.

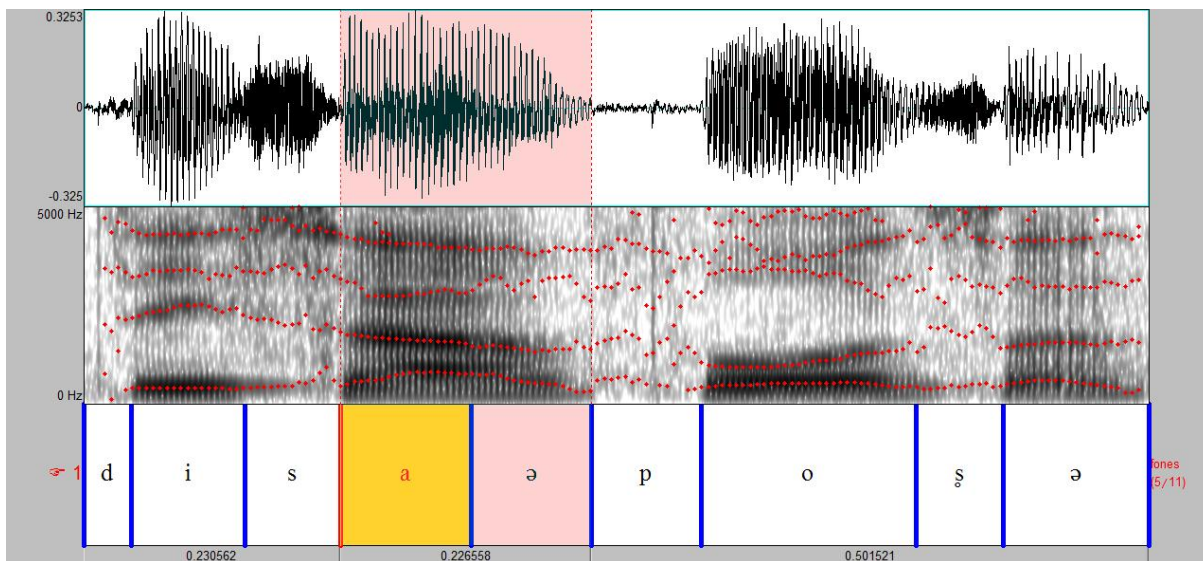


Figura 5: Oscilograma e espectrograma, com alinhamento sonoro, representando a pronúncia das palavras ‘disse a raposa’ pela informante inglesa de nível intermediário no aprendizado do PB. Observe-se o apagamento total do rótico em ataque silábico.

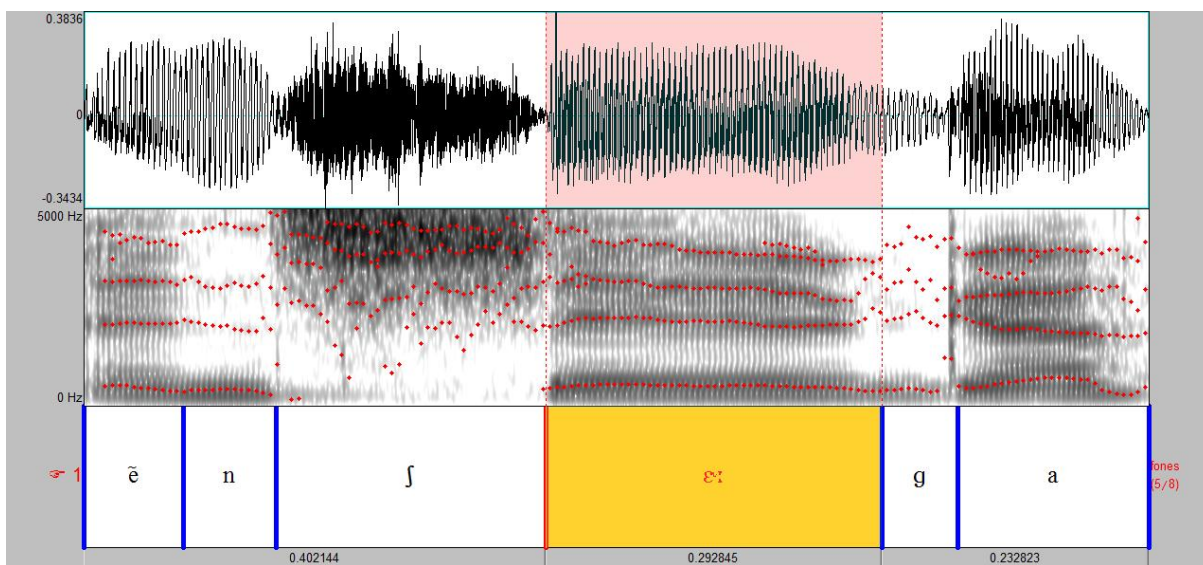


Figura 6: Oscilograma e espectrograma, com alinhamento sonoro, representando a pronúncia da palavra ‘enxerga’ pela informante inglesa de nível intermediário no aprendizado do PB. Observe-se o apagamento do rótico e o alongamento vocálico.

A realização do rótico em posição de coda silábica é evidenciada pela roticização da vogal nuclear. Isso pode ser verificado já na Figura 6, mas é interessante isolar esse comportamento do alongamento vocálico, evidenciando-se que uma estratégia não está vinculada à outra. A Figura 7 ilustra a pronúncia da palavra ‘caderno’ pelo informante estadunidense de nível básico. Observe-se que a vogal [E] não sofre alongamento diferente do previsto para o de uma vogal em sílaba tônica (182ms, contra 116ms de duração da vogal pretônica e 223ms da vogal postônica). A amplitude das ondas mantém-se praticamente

constante ao longo de toda a sua realização, inclusive na parte final, apenas com uma ligeira diminuição, frequente na conclusão da realização de um segmento, devido à diminuição da intensidade (o mesmo ocorre, por exemplo, na parte final da vogal pretônica). Não parece se tratar, portanto, da realização típica de uma consoante aproximante alveolar. Atente-se, no entanto, para o rebaixamento de F3, movimento formântico típico dos róticos. A audição do segmento deixa perceber que não ocorreu a realização da consoante aproximante alveolar, assumindo a vogal um contorno roticizado. Assim, foneticamente, esse caráter secundário da articulação da vogal sinaliza a posição do rótico na cadeia fonológica.

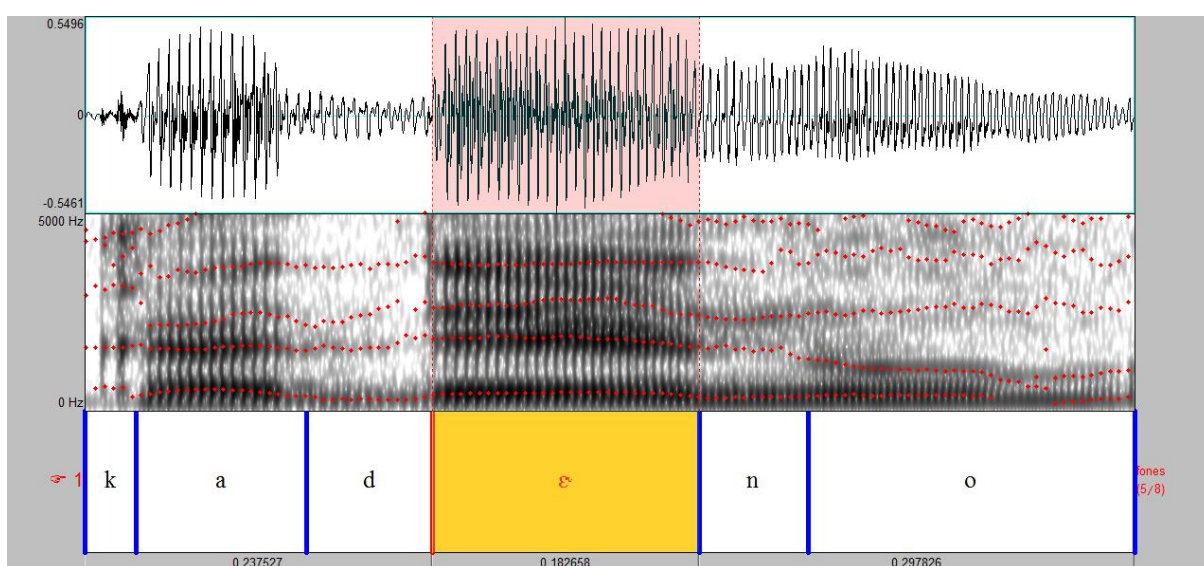


Figura 7: Oscilograma e espectrograma, com alinhamento sonoro, representando a pronúncia da palavra ‘caderno’ pelo informante estadunidense de nível básico no aprendizado do PB. Observe-se o apagamento do rótico e a roticização da vogal tônica.

C) A vogal schwa

Outra estratégia utilizada para preencher o espaço do rótico foi a utilização de um segmento semelhante a uma vogal central. A combinação da vogal nuclear com essa vogal schwa produziu um contínuo vocálico, na caracterização de um ditongo.

A Figura 8 ilustra a pronúncia da palavra ‘caderno’ pela informante inglesa de nível intermediário. A observação, tanto do espectrograma quanto do oscilograma, deixa perceber que não se trata de um alongamento vocálico, como se verificou na estratégia anteriormente apresentada. O segmento [E] se diferencia do segmento [↔] pelo movimento formântico: a aproximação entre F1 e F2 indica a passagem de um segmento vocálico anterior para um central. O tom cinza mais claro impresso ao segmento [↔], no espectrograma, é reflexo da menor amplitude de onda, possibilitando o estabelecimento de uma fronteira segmental muito

bem definida. Essas características são responsáveis por o segmento [↔] ser percebido como uma semivogal, na constituição de um ditongo com a vogal nuclear.

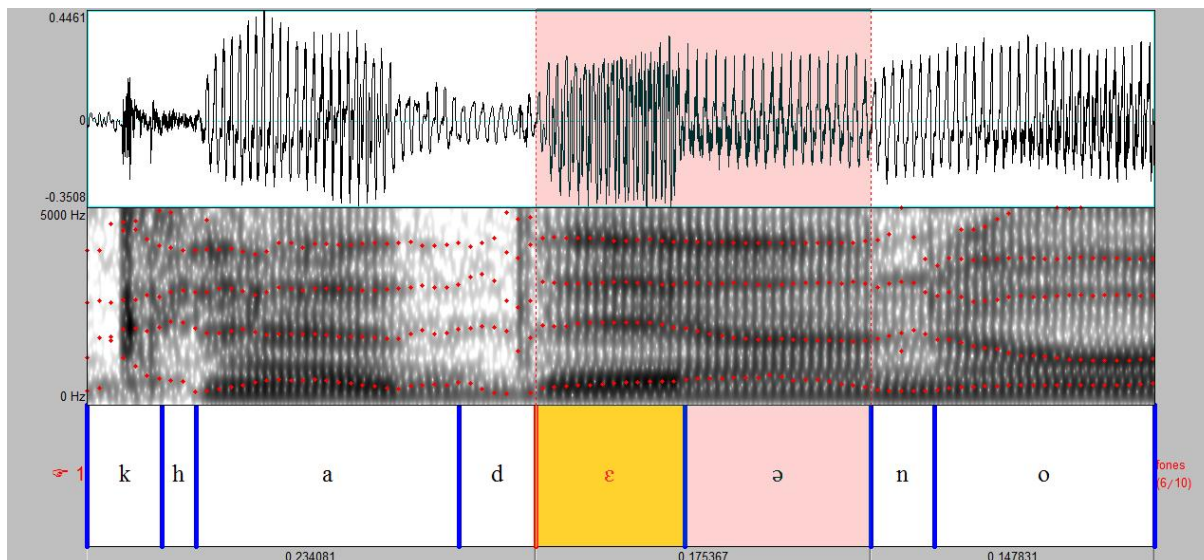


Figura 8:Oscilograma e espectrograma, com alinhamento sonoro, representando a pronúncia da palavra ‘caderno’ pela informante inglesa de nível intermediário no aprendizado do PB. Observe-se o apagamento do rótico e a constituição de um ditongo de [E] com [↔].

D) O tap

O percurso necessário à realização apropriada da consoante fricativa glotal pelos anglofalantes pesquisados evidenciou também o uso do *tap* alveolar. A articulação do *tap*, diferentemente da articulação da consoante fricativa, prevê o contato direto do articulador ativo (no caso, a lâmina da língua) com o passivo (a região alveolar). Esse contato se dá por meio de um movimento balístico, produzindo uma breve oclusão (LADEFAGED; MADDIESON, 1996, p. 243). Essa rápida oclusão no trato vocal será evidenciada, espectrograficamente, por uma descontinuidade. Como a intensidade tende a ser menor, a diminuição da energia é representada por tons mais claros de cinza ou, até mesmo, uma lacuna em branco (no oscilograma, observa-se a pequena amplitude das ondas). O momento de liberação da energia após a oclusão é representado por uma barra de explosão.

A Figura 9 representa a pronúncia da palavra ‘jarra’ pelo informante estadunidense de nível básico. Em princípio, a realização do *tap* nessa posição intervocálica não corresponderia a uma transposição do uso que se faz dele na língua inglesa para o PB. No inglês, como indica Face (2006, p. 48), esse segmento ocorre como alofone de /τ/ e /δ/ em posição pós-tônica (como em ‘later’), mas os falantes nativos do inglês americano não estabelecem a associação desse alofone com um rótico. O uso dessa estratégia, no caso, parece dever-se essencialmente

à experimentação que o informante estaria fazendo da gesticulação necessária à articulação apropriada da consoante fricativa glotal.

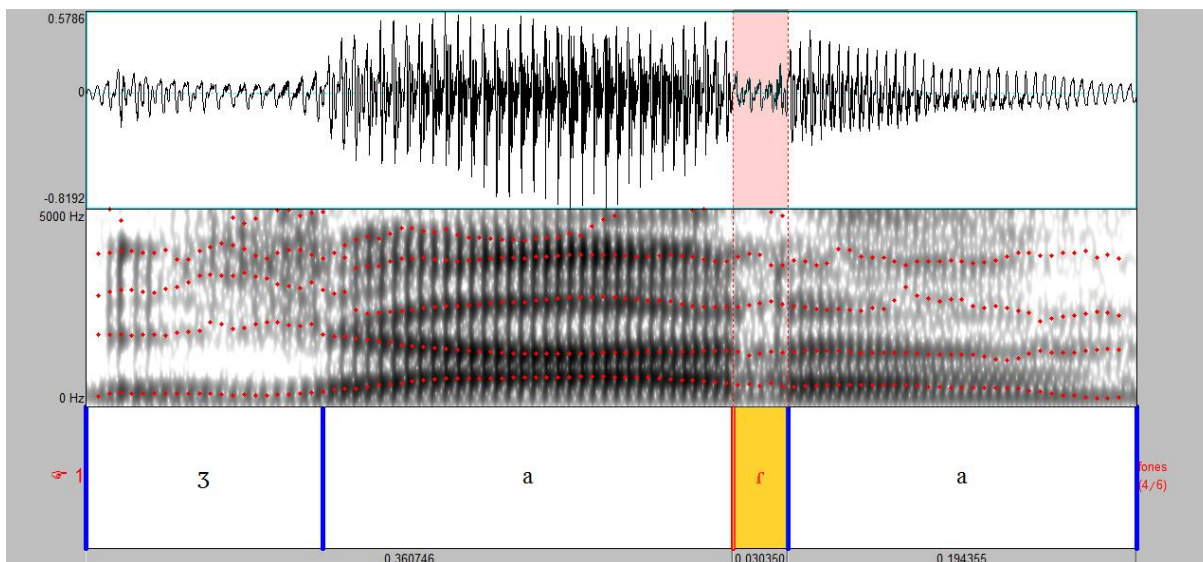


Figura 9: Oscilograma e espectrograma, com alinhamento sonoro, representando a pronúncia da palavra ‘jarra’ pelo informante estadunidense de nível básico no aprendizado do PB. Observe-se a realização do rótico como *tap* alveolar.

No estudo acústico realizado por Kvale e Foldvki (1995, apud CLEMENTE; NISHIDA, 2007, p. 75) em relação ao *flap* retroflexo do norueguês², identificou-se que, assim como é possível a produção de uma vogal epentética entre a primeira e a segunda consoantes de um encontro consonantal (como em ‘prato’, no português: [παρατΥ]), é possível também a realização desse elemento vocálico quando o rótico está em coda final, entre ele e a consoante seguinte. A Figura 10 representa a pronúncia das palavras ‘o autor do’, também pelo informante estadunidense de nível básico. Além de o rótico ter sido realizado como um *tap*, o informante utilizou, em seguida, uma vogal com as mesmas características da vogal precedente ao *tap*. Note-se que a duração do silêncio entre a vogal posterior ao *tap* e a consoante oclusiva alveolar sonora do vocábulo seguinte é expressiva (168ms), o que sugere que o informante talvez tivesse produzido essa vogal mesmo que não houvesse outra consoante na sequência. Como o *tap* ocorreria em posição de coda silábica, realização completamente distinta da possibilidade de ocorrência desse segmento alofônico no inglês americano, o uso dessa vogal apoiaria foneticamente a realização da consoante, produzindo, inclusive, uma ressilabificação.

² Para uma proposta de distinção entre *tap* e *flap*, cf. Ladefoged e Maddieson (1996, p. 231).

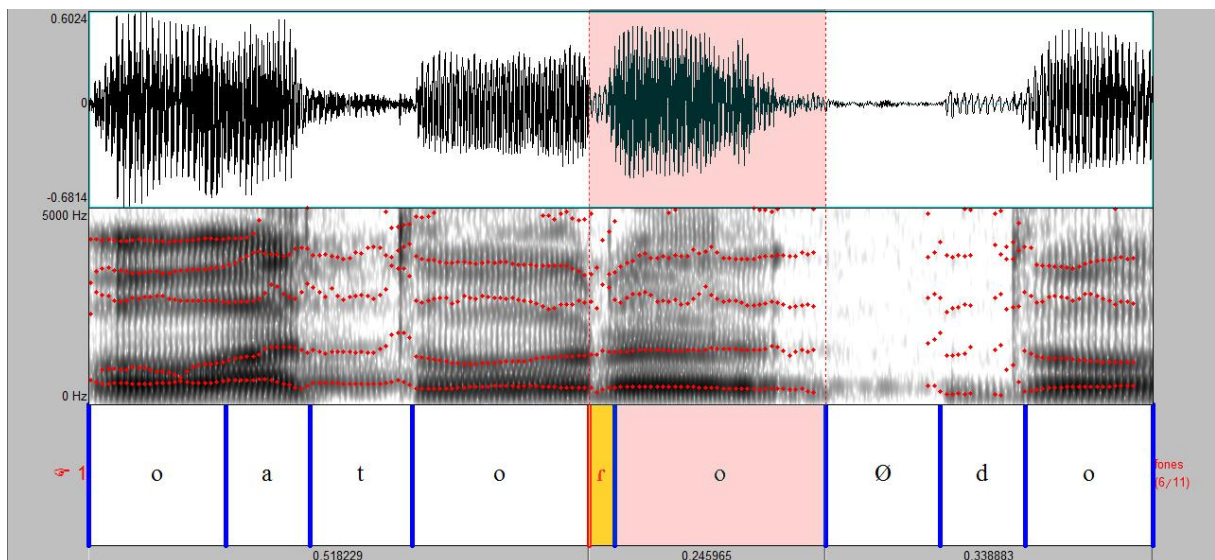


Figura 10: Oscilograma e espectrograma, com alinhamento sonoro, representando a pronúncia das palavras ‘o autor do’ pelo informante estadunidense de nível básico no aprendizado do PB. Observe-se a realização do rótico como *tap* alveolar e a presença de uma vogal epentética após ele.

A NECESSIDADE DE UM TREINAMENTO ESPECÍFICO DE PRONÚNCIA

A observação de como os aprendizes anglofalantes tentaram pronunciar a consoante fricativa glotal surda revela o uso de estratégias acústico-articulatórias específicas como forma de atingirem um alvo articulatório adequado à realização fonemática no PB. O emprego dessas estratégias se deu por tentativas de erro-e-acerto. Percebe-se, com isso, a necessidade de o processo de aquisição articulatória ser conduzido de forma especializada, apresentando-se aos aprendizes os mecanismos suficientes e necessários numa sequência apropriada. É preciso que o professor tenha consciência desses mecanismos tanto na L2 que esteja ensinando quanto na L1 do aprendiz, identificando os gestos em uma sequência lógica de dificuldades, de forma que o domínio de um gesto simples conduza ao domínio de outro mais complexo.

O estudo de Lima Jr. (2010), ao investigar os possíveis efeitos que o ensino explícito da pronúncia durante as aulas de inglês como língua estrangeira poderia causar, constatou que, com 16 intervenções de 15min cada, considerando-se uma carga horária de 35 aulas com duração individual de 1h e 40min (menos de 7% do tempo total), os alunos brasileiros envolvidos apresentaram uma qualidade consideravelmente melhor na pronúncia dos fonemas ingleses cuja realização é estranha ao PB (*op. cit.*, p. 761 e 764). O mesmo poderia ocorrer no ensino do PB como L2. Não haveria, portanto, necessidade de aulas complementares de

pronúncia, bastando, em princípio, que a instrução explícita dessa habilidade ocorresse com regularidade, em pequenas porções durante as aulas (*op. cit.*, p. 767). Como a origem linguística dos alunos pode ser bastante diversa, seria interessante o professor direcionar o aprendizado articulatorio para os gestos específicos necessários à realização dos fonemas do PB sem, contudo, perder de vista a possibilidade de comparação com os fonemas de alguma ou algumas das línguas dos alunos, construindo uma gradiência (sempre que possível) entre os gestos articulatorios da(s) L1 e da L2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As realizações da fricativa glotal aqui exemplificadas não devem ser percebidas como estratégias únicas empregadas por anglo-falantes na realização da fricativa glotal no PB. Devido à grande variedade dialetal de que esses aprendizes podem provir, é possível que existam outras. O professor de português como língua estrangeira, assim, deve considerar que a aquisição do quadro fonêmico da L2 coloca-se como um grande desafio para o aprendiz, que experimentará (no sentido restrito do termo) formas de articulação que intermedeiem a aproximação entre os (novos) gestos necessários à realização dos fonemas da L2 e os fonemas a que está habituado em sua L1.

A consciência, da parte do professor, de como o segmento sonoro é caracterizado acusticamente, de quais gestos articulatorios são necessários à sua realização tanto na L1 quanto na L2, e de como seu comportamento fonológico pode interferir na sua caracterização fonética em cada língua, pode facilitar consideravelmente a aquisição da L2, uma vez que o professor poderá direcionar o aprendizado para pontos específicos. Por sua vez, a transferência dessas informações técnicas aos aprendizes, de forma apropriada, por torná-los também conscientes do processo a que estão sendo submetidos, muito provavelmente acelerará o domínio de uma pronúncia mais próxima da utilizada pelos falantes nativos da língua que esteja sendo aprendida.

* Um agradecimento especial é dirigido a um revisor anônimo, pela pertinência dos comentários e sugestões estabelecidos.

REFERÊNCIAS

BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer*, 2006, versão 5.1.31. Disponível em: <<http://www.praat.org/>>.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

CLEMENTE, F. C.; NISHIDA, G. Características acústicas do *tap* em coda: dados do português de Curitiba e do espanhol de Buenos Aires. *Revista Letras*, Curitiba, n. 73, p. 73-78, set./dez. 2007.

ECKMAN, F. R. From phonemic differences to constraint rankings: research on second language phonology. *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, v. 26, n. 4, p. 513-549, 2004.

FACE, T. L. Intervocalic rhotic pronunciation by adult learners of Spanish as a second language. In: KLEE, C. A.; FACE, T. L. *Selected proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2006. p. 47-58.

FRAGA, L. O português falado por descendentes de holandeses em Carambé (PR) e os róticos em coda. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 11, n. 2, p. 349-376, jul./dez. 2008.

LADEFOGED, P. *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. American English. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

LADEFOGED, P.; MADDIESON, I. *The sounds of the world's languages*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

LANGARO, J. A. *De vibrantes a fricativos: os róticos na dublagem brasileira*. 2005. Trabalho de conclusão de disciplina (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

LIMA JR., R. M. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 747-771, 2010.

OLIVEIRA, C. C. *Aquisição das consoantes róticas no português brasileiro e no espanhol: um estudo comparativo*. 2006. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVEIRA, R. C. P. da. *Uma pronúncia do PB*. São Paulo: Cortez, 2008.

THE INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION. *Handbook of the International Phonetic Association*. A guide to the use of the International Phonetic Alphabet. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ZIMMER, M. C. Um estudo conexional da transferência do conhecimento fonético-fonológico do PB (L1) para o inglês (L2) na leitura oral. In: POERSCH, J. M.; ROSSA, A. A. *Processamento da linguagem e conexãoismo*. Santa Cruz: EDUNISC, 2007. p. 105-154.

MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA E EXPERIÊNCIAS LINGUÍSTICAS EMERGENTES: UMA PROPOSTA DE LEITURA A PARTIR DA TEORIA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA

Dilso Corrêa de Almeida*
Ricardo Augusto de Souza**

RESUMO

Na época em que vivemos, a presença crescente de artefatos tecnológicos no nosso cotidiano influencia, de maneira decisiva, a forma como interagimos com o mundo. As tecnologias cognitivas não apenas ampliam nossa capacidade de organização cognitiva, mas, também, modelam os próprios processos cognitivos que mobilizamos na condução de uma atividade por elas mediada, dentre estes, a linguagem. Este artigo propõe a teoria da Cognição Distribuída como modelo teórico-conceitual adequado para a investigação de processos cognitivos, inclusive a linguagem, numa plataforma que integre indivíduo e ambiente. Partindo de uma noção de cognição como fenômeno distribuído, apresentamos a linguagem como instrumento organizador da cognição e comentamos como a nossa relação com o mundo, estruturada por artefatos mediadores, abre possibilidades concretas de experiências multilinguais. Por fim, sugerimos possibilidades de futuras investigações que têm o potencial de iluminar o conhecimento nesta área.

PALAVRAS-CHAVE: Cognição distribuída. Experiências multilinguais. Linguagem e tecnologia.

ABSTRACT

The growing presence of technological artifacts in our day-to-day living has decisive influence on the way we interact with the world. Cognitive technologies not only amplify our cognitive abilities, but also shape the very cognitive processes we summon when carrying out activities mediated by these technologies, including language. This article proposes Distributed Cognition as an adequate theoretical-conceptual model for the investigation of cognitive processes, including language, in a platform that considers both the individual and the environment. Starting with a notion of cognition as a distributed phenomenon, we present language as an organizer of cognition and comment on how our relation with the world, structured by mediating artifacts, may install concrete opportunities for multilingual experiences. Last, we suggest possible lines of investigation that have the potential to shed light on this area of enquiry.

KEYWORDS: Distributed Cognition. Language and technology. Multilingual experiences.

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG.

** Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG.
Email: ricsouza@ufmg.br.

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, a presença crescente de artefatos tecnológicos no nosso cotidiano influencia, de maneira decisiva, a forma como interagimos com o mundo, possibilitando experiências que, há poucos anos, seriam dignas de cenários de ficção. As tecnologias cognitivas não apenas ampliam nossa capacidade de organização cognitiva, mas, também, modelam os próprios processos cognitivos que evocamos na condução de uma atividade por elas mediada. Sendo a linguagem um sistema de representação que permeia a nossa interação com o mundo, é possível supor que as experiências linguísticas vividas em um mundo cada vez mais tecnologizado estejam se reconfigurando como resultado dos processos de propagação representacional propiciados por essas tecnologias.

É sabido que, nos últimos anos, as tecnologias de informação e comunicação encurtaram distâncias, acenando com uma aproximação entre culturas que, de outra forma, se manteriam separadas pela sua localização geográfica. Além destas, a disseminação crescente de redes sociais, grupos de interesse, jogos e simulações *online* e *offline*, e entretenimento via satélite permite que indivíduos com acesso à tecnologia vivenciem a inserção em outras culturas, afastando-se de uma visão de mundo estritamente centrada na experiência local. Essas transformações nas interações das pessoas com o mundo têm importantes implicações para o ensino de línguas, uma vez que o objetivo precípua da educação é instrumentalizar o aprendiz para funcionar no mundo, mundo este cada vez menor e mais tecnologizado. Qualquer tentativa de aproximar o ensino de línguas das práticas linguísticas tecnologizadas do mundo atual, entretanto, deve ser precedida de estudos que viabilizem a compreensão da relação entre linguagem e tecnologia e de como a linguagem representa a tecnologia e, em contrapartida, é representada pelos artefatos tecnológicos no decorrer de uma atividade.

Ao longo deste artigo, argumentaremos a favor da adoção de um modelo teórico para o estudo de processos cognitivos que possibilita a diluição da dicotomia entre indivíduo e ambiente, e que permite a análise de eventos linguísticos mediados por artefatos tecnológicos, como eles acontecem na nossa relação com o mundo. Inicialmente, apresentaremos uma visão geral da teoria da Cognição Distribuída, para, em seguida, tecer comentários sobre a linguagem como instrumento organizador da cognição. Na sequência, apresentaremos como artefatos tecnológicos por nós criados estruturam nossas atividades e medeiam nossa relação com o mundo, inclusive nos oferecendo possibilidades de experiências multilinguais. Concluimos o texto com a proposição de agendas de trabalho que, possivelmente, trarão contribuições importantes para o estudo da relação entre linguagem e artefaturalidade.

A COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA

Nos últimos anos, uma visão de cognição que tem se tornado expressiva é aquela que vê os processos cognitivos como intimamente relacionados às interações do corpo com o ambiente (GIBSON, 1986; WILSON, 2002). Ao apresentar o termo *affordance*, para referir-se às oportunidades de utilização que os objetos propiciam em relação às capacidades sensório-motoras dos animais, Gibson (1986) permite concluir que a percepção de um determinado objeto e a ação que o objeto enseja são processos simultâneos e interdependentes. Wilson (2002) afirma que os processos cognitivos são situados, ou seja, ocorrem como resultado das experiências do indivíduo no ambiente físico e envolvem a percepção de informações existentes no ambiente e a ação decorrente da interpretação dessas percepções. A autora aponta, ainda, que, mesmo quando distante de um ambiente específico, os processos cognitivos a ele relacionados se expressam nos mecanismos sensório-motores desenvolvidos na interação com o ambiente. Outra característica da participação do ambiente nos processos cognitivos é a forma como, frequentemente, nos valem do ambiente para compensar limitações na nossa capacidade de processamento, transferindo para este parte da carga cognitiva envolvida em uma atividade (HUTCHINS, 1995a; WILSON, 2002). A noção de cognição como intimamente relacionada às interações com o ambiente tem levado alguns autores (HOLLAN et al, 2000; HUTCHINS, 1995a; ROGERS, 1997, 2006) a ver, no tráfego de interações entre processos cognitivos internos e representações externas, sistemas cognitivos que ultrapassam os limites do indivíduo.

Uma vertente teórica dos estudos em cognição que se apropria da noção de cognição como fenômeno que ultrapassa os limites físicos do indivíduo é a teoria da Cognição Distribuída (doravante CogDis). De acordo com Flor e Hutchins (1991), essa teoria ocupa-se do estudo das representações do conhecimento, tanto individualmente quanto entre diferentes indivíduos e artefatos, e da propagação dessas representações entre diferentes indivíduos e entre estes e artefatos midiáticos no ambiente. A teoria – também chamada de abordagem – da CogDis (HOLLAN et al, 2000; HUTCHINS; KIRSH, 2006; KLAUSEN, 1996; ROGERS, 1997, 2006;) é mais frequentemente associada às pesquisas do antropólogo cognitivo Edwin Hutchins, que lhe deu visibilidade ao publicar sucessivos trabalhos descrevendo processos de navegação em um navio da Marinha dos Estados Unidos (HUTCHINS, 1990, 1995a) e a distribuição dos processos cognitivos na cabine de aeronaves comerciais (HUTCHINS, 1988, 1990, 1995b, 1996). Outros autores, entretanto, têm reconhecida participação no avanço dos estudos em CogDis. Cole e Engeström (1993) traçam as raízes da cognição distribuída nas

teorias histórico-culturais desenvolvidas na Rússia no final da década de vinte e início da década de trinta do século passado. Para Pea (1993), a CogDis dá destaque aos processos pelos quais recursos externos promovem mudanças nos sistemas funcionais que dão origem à atividade, afetando as relações entre sujeito, artefato e objeto. Perkins (1993) enfatiza que a visão de cognição como distribuída permite a ampliação das unidades de análise de forma a englobar a pessoa em conjunto com outras pessoas e com o ambiente. Salomon (1993) reconhece a manifestação das cognições distribuídas, mas lembra que nem todas as cognições são constantemente distribuídas e enfatiza a importância que as representações mentais individuais têm nas instâncias de cognição especificamente distribuída.

A teoria da CogDis busca, assim como outras ramificações da ciência cognitiva, compreender a organização de sistemas cognitivos. Diferentemente de outras linhas, entretanto, a CogDis estende o conceito de sistema cognitivo para além do indivíduo, incluindo as interações entre as pessoas e entre estas e os recursos materiais existentes no ambiente (HOLLAN et al, 2000). Hutchins (2000) define dois princípios norteadores da CogDis: a) os limites das unidades de análise nos estudos em cognição e b) a variedade de mecanismos que podem ser levados em conta, como participantes dos processos cognitivos.

Com relação ao primeiro princípio, Hollan et al (2000) apontam que, para as visões tradicionais de cognição, os limites das unidades de análise são circunscritos ao indivíduo, o que nem sempre é apropriado. Os autores explicam que a CogDis procura por processos cognitivos onde quer que eles possam ocorrer, com base nas relações funcionais dos elementos que participam do processo. Defendem, ainda, que um processo não é cognitivo simplesmente porque ocorre no cérebro, nem deixa de ser cognitivo simplesmente porque ocorre nas interações entre vários cérebros. Hutchins esclarece que “[...] a CogDis busca uma classe mais ampla de eventos cognitivos e não nutre a expectativa de que todos esses eventos estejam encapsulados pela pele ou pelo crânio do indivíduo”¹ (HUTCHINS, 2000, p. 1, tradução nossa). O autor enfatiza que, para a CogDis, um sistema cognitivo, como unidade de análise, é composto por pessoas e pelos artefatos que estas utilizam. Para Rogers (1997), as unidades de análise no quadro da CogDis podem assumir várias formas, desde um indivíduo, um indivíduo em interação com ferramentas, grupos de indivíduos interagindo uns com os outros e grupos de indivíduos interagindo com ferramentas. Como exemplo, em um de seus estudos, Hutchins (1995a) definiu como sua unidade de análise os processos cognitivos envolvidos na navegação de um navio, durante a fase crítica de chegada ao porto. O autor

¹ “[...] distributed cognition looks for a broader class of cognitive events and does not expect all such events to be encompassed by the skin or skull of an individual”.

apontou que a tarefa de navegar o navio é realizada por uma equipe, com postos em diferentes partes do navio, usando uma variedade de artefatos desenvolvidos para esse propósito. Nesse exemplo, os indivíduos, assim como os artefatos passam a ser elementos de um sistema caracterizado pelas relações funcionais entre seus componentes, independentemente da sua localização física. Estudos realizados com tripulações de aeronaves comerciais (HUTCHINS, 1995b; HUTCHINS; KLAUSEN, 1996; HUTCHINS; NORMAN, 1988) descrevem a operação de uma aeronave tomando o “sistema cabine” como unidade de análise.

O segundo princípio refere-se à gama de mecanismos que podem ser levados em consideração como contribuintes dos processos cognitivos. Hollan et al (2000) alertam que, para a análise dos processos cognitivos em funcionamento na cabine de uma aeronave em voo, por exemplo, o estudo da memória interna do piloto pode fornecer subsídios insuficientes para a compreensão da atividade. Uma análise mais acurada dos processos de memória nesse ambiente revela “[...] uma rica interação entre processos internos, a manipulação de objetos e o tráfego de representações entre os pilotos”² (HOLLAN et al, 2000, p. 3, tradução nossa). Acrescenta-se aqui o fluxo de representações geradas pelos instrumentos e o tráfego de representações entre os pilotos e o controlador no solo. Hutchins (1995a) reforça que tal análise revela não apenas um padrão de cooperação e coordenação de ações, mas desvenda um sistema de atividade no qual a cognição compartilhada e distribuída pelos artefatos mediadores emerge como uma de suas propriedades. Essa visão é compartilhada por Pea (1993), que afirma que os recursos que moldam e possibilitam a atividade são distribuídos pelas pessoas, ambientes e situações. O autor lembra que, apesar de serem as pessoas que estão em atividade, os artefatos normalmente orientam e ampliam a atividade. Assim, a solução de problemas envolve processos cognitivos que congregam a mente e as estruturas mediadoras que o mundo disponibiliza. Para Perkins (1993), o ambiente é parte da cognição, não apenas como fonte de insumos, mas como veículo de expressão do pensamento e os resíduos do processo cognitivo permanecem não apenas na mente, mas espalham-se pelo ambiente através da organização deste. O autor dá como exemplo o caso de se deixar um objeto próximo a porta, para que nos lembremos de levá-lo para o trabalho no dia seguinte.

Salomon (1993), por outro lado, alerta em relação a possíveis interpretações equivocadas do que significa cognição como fenômeno distribuído. Para o autor, a palavra “distribuição” significa ausência de um único *locus*, mas isso não significa a divisão de uma entidade em diferentes partes e a distribuição dessas partes entre os componentes de um

² “[...] a rich interaction between internal processes, the manipulation of objects, and the traffic in representations among the pilots.”

sistema. Salomon (1993) nos lembra que distribuição também significa compartilhamento e que, no caso da CogDis, uma melhor metáfora seria a da cognição estendida, como um manto, cobrindo tanto indivíduos quanto os artefatos culturalmente desenvolvidos. Partindo dessa afirmativa, seria lícito concluir que, na CogDis, cada componente do sistema cognitivo é, ao mesmo tempo, parte e todo.

A inter-relação desses dois princípios basilares da CogDis permite que se vislumbrem sistemas cognitivos cuja dinamicidade permite diferentes configurações, de modo que a coordenação dos seus subsistemas possibilite a execução de diferentes funções. Hollan et al (2000) apontam que, quando esses dois princípios são levados em consideração na observação da atividade humana no seu contexto ecológico, é possível identificar três formas de distribuição dos processos cognitivos:

- a) os processos cognitivos podem ser distribuídos entre os membros de um grupo social;
- b) os processos cognitivos podem ser distribuídos através do tempo, de maneira que produtos de eventos anteriores podem transformar a natureza de eventos posteriores; e
- c) os processos cognitivos podem envolver a coordenação entre estruturas internas (mentais) e estruturas externas (materiais ou ambientais).

Assim, a abordagem da CogDis nos permite vislumbrar um crivo teórico-conceitual para a inteligibilidade dos processos cognitivos, dentre eles a linguagem, como plena integração entre indivíduo e ambiente, entre pensamento e ação no mundo. Trata-se de um nicho teórico que busca superar, portanto, dicotomias tradicionais entre o mental e o ambiental, entre representações mentais e comportamento manifesto, entre o individual e o social. Julgamos tais corolários da CogDis absolutamente cruciais para a compreensão das práticas de letramento da contemporaneidade, fortemente caracterizadas pela multimodalidade, e para a devida apreciação da emergência de experiências cada vez mais claramente multilíngues, especialmente entre os usuários de tecnologias de mediação, tal como argumentaremos a seguir.

A LINGUAGEM COMO ARTEFATO SEMIÓTICO NA GÊNESE DA COGNIÇÃO

A vertente teórica da CogDis contempla, como vimos acima, a concepção da relação de codificação da experiência humana em símbolos, tanto interiores como exteriores ao

domínio neuronal. Como nos aponta Sutton (2008), uma apreciação dos objetos de investigação que se valem desse quadro teórico na contemporaneidade inclui olhares sobre o processamento, por parte do cognoscente, de símbolos externos, ou exogramas, de uma gama extremamente ampla de artefatos e práticas. Aí se incluem as capacidades humanas de erigir edificações, coordenar a ação através da linguagem e de normas de conduta e comunicar-se através de diagramas, rituais e software. Assim, é possível afirmar, sem hesitação, que a abordagem da CogDis ocupa-se da totalidade da capacidade humana de simbolização, entendendo-se por simbolização todo o amplo escopo de operosidades, inseridas na história e mediadas por artefatos, através do qual o ser humano aprende, ensina, memoriza, relembra, exprime, concebe e elabora suas vivências.

Vista como suporte privilegiado da comunicação humana, a linguagem é talvez o artefato mais abrangente de distribuição de representações e experiências cognitivas. Tal como propõem Dror e Harnard (2008, p. 2), a linguagem pode ser compreendida como “uma forma de ferramenta de tecnologia cognitiva que permite aos cognoscentes descarregar algumas de suas funções cognitivas para os cérebros de outros cognoscentes”. É claramente através da aquisição da linguagem e do refinamento da aprendizagem dos rituais que regulam seu uso que o indivíduo humano amadurece para a experiência coletiva que é tão característica de sua espécie.

Esses pontos de vista, tal como argumentado na seção anterior, são plenamente compatíveis com a perspectiva vygotskiana da ontogênese das funções cognitivas superiores e com seu entrelaçamento com a experiência individual, na infância humana, de entrada na ordem da linguagem. Para Vygotsky (1984), as estruturas mentais superiores ocorrem primeiramente no plano interpsicológico da interação, das trocas comunicativas em torno da ação coordenada, com fins a objetivos culturalmente sancionados. O argumento de Vygotsky acerca da gênese interpsicológica das representações cognitivas apresenta como sustentação a proposição de que na aprendizagem da condução de tarefas valoradas em um dado agrupamento sociocultural, há uma discrepância entre o nível de desenvolvimento real, caracterizado pelo desempenho que o indivíduo em amadurecimento de uma dada função cognitiva é capaz de ter sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, o seu desempenho quando assistido por um outro indivíduo já amadurecido quanto àquela função cognitiva.

Vygotsky (1984) nomeia a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial como uma “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP). A aprendizagem se dá nessa zona de desenvolvimento proximal, na qual a interação colaborativa

permite que a função cognitiva inicialmente desempenhada no âmbito interpsicológico da interação seja paulatinamente transferida para o plano intrapsicológico do aprendiz.

A concepção da ontogênese das funções cognitivas no quadro teórico de Vygostky, por sua vez, fomenta os pilares conceituais da Teoria da Atividade (TA). Mais do que um conjunto de postulados teóricos explanatórios de um dado fenômeno ou conjunto de fenômenos, a Teoria da Atividade é um arcabouço analítico que possibilita a inteligibilidade da ação, tomando por unidade de análise a operosidade humana na ação mediada por artefatos, sejam eles unicamente simbólicos ou materializados. Portanto, a TA compatibiliza-se claramente com a CogDis.

Segundo Lantolf e Thorne (2006), através da TA a operosidade é observada através de uma hierarquia conceitual que tem por objetivo a identificação do nível da atividade, entendido como o fazer orientado a um propósito sancionado pela cultura; o nível da ação, entendido como movimento individual ou grupal em direção de metas específicas, com o apoio de ferramentas a elas adequadas; e o nível das operações, compreendidas como os procedimentos, rotinas e estratégias habituais para a realização da atividade. Esses níveis compõem um todo integrado e inseparável, que deve ser holisticamente vislumbrado para a compreensão das operosidades humanas.

A linguagem pode ser tomada como componente central em todos os níveis acima descritos. É, afinal, através das múltiplas práticas discursivas que as atividades culturalmente valoradas pelos diversos atores e grupos sociais ganham sua sanção coletiva. É, ainda, através do engajamento com os gêneros, textos e cenários dialógicos que se estabelecem as ações definidoras das operosidades. Por fim, é através da realização das rotinas verbais e padrões de lexicalização, da apropriação do jargão típico da comunidade de prática, das construções gramaticais lícitas e de alta frequência nos contextos próprios que se percebe a participação do indivíduo em uma dada esfera de operação.

Através do prisma teórico da CogDis, portanto, podemos compreender a linguagem, em todos os seus níveis de organização, como elemento mediador de ação e de propagação de estados representacionais. A articulação desse quadro teórico com o exame das práticas sociais de linguagem e a experiência linguística de pessoas e grupos nos permite situar a aprendizagem, a prática e a manutenção de habilidades linguísticas como elementos indissociáveis do conhecer, do descobrir, do raciocinar, do categorizar e do recordar.

Julgamos especialmente fecundo o fato de que a CogDis é uma vertente de análise especialmente associada, como já comentado, com o tratamento de artefatos tecnológicos no apoio às operações de elevada demanda cognitiva. Essa fecundidade é por nós percebida em

função do nítido entrelaçamento entre tecnologia e letramento. As interfaces, tão características dos equipamentos eletrônicos que hoje fazem parte do cotidiano de um número cada vez mais crescente de pessoas, defrontam-nos com elementos semióticos multimodais que intercalam vários níveis de simbolização. Por esta razão, na próxima seção, debruçaremos mais detalhadamente nas questões suscitadas pelos artefatos à teoria da CogDis.

A COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA POR ARTEFATOS

A influência do ambiente físico na atividade cognitiva (HUTCHINS, 2000) é um forte pressuposto da teoria da CogDis. Cole e Engeström (1993) afirmam que a maneira como os processos cognitivos são distribuídos depende das ferramentas utilizadas para interagir com o mundo. A escolha e a utilização dessas ferramentas, em contrapartida, dependem dos objetivos da interação. Para os autores, o conjunto formado por objetivo, ferramentas e arena (LAVE, 1988) constitui o contexto em que a cognição é distribuída.

Hutchins (2000) alerta que surge, mais uma vez, a questão da ampliação dos limites das unidades de análise, enfatizando que os artefatos mediadores têm influência decisiva na realização de uma atividade. Traçando um interessante paralelo com a biologia, Menary (2007) traz o exemplo da relação entre a aranha e sua teia como sistema orgânico de captura. O autor aponta que, apesar de a teia não fazer parte do corpo da aranha, a sua capacidade de capturar e devorar a presa depende da ativação de seus órgãos sensoriais e motores em estreita sintonia com a teia. Assim, conclui, esse sistema orgânico deve ser analisado em termos da coordenação entre todos os subsistemas da aranha, inclusive a teia. Dessa forma, a integração da aranha com a teia permite à aranha atingir um objetivo que, de outra forma, seria praticamente impossível atingir: capturar a presa.

Abordando, agora, a cognição humana, o autor afirma que a coordenação entre processos físicos do indivíduo e características do ambiente, frequentemente criadas por ele próprio, permite o desempenho de funções cognitivas que de outra forma seriam impossíveis de serem realizadas. Outra característica dessa coordenação é que a utilização de artefatos não apenas modifica a atividade, mas geralmente lhe agrega melhorias, se comparada à mesma atividade realizada sem o auxílio dos artefatos mediadores. Hutchins (2000) comenta que a utilização de artefatos não somente amplia nossa capacidade física, mas também nossa capacidade cognitiva. O autor oferece como exemplos o uso de calculadoras como ampliadoras da nossa capacidade aritmética e o uso da escrita como fator ampliador da memória.

Pea (1993) esclarece que os ambientes habitados por humanos são repletos de artefatos inventados, utilizados para estruturar atividades, poupar trabalho mental e reduzir a possibilidade de erro. Essas estruturas mediadoras incluem objetos criados, tais como ferramentas e instrumentos, mas também representações simbólicas, como gráficos, diagramas, plantas e figuras, além de características naturais do meio ambiente. O autor lembra a afirmativa de Vygotsky (1984) de que tanto ferramentas físicas quanto sistemas simbólicos medeiam a atividade humana.

Hutchins (1995a) e Rogers (1997, 2006) referem-se aos processos cognitivos como operações computacionais que ocorrem através da propagação de estados representacionais por instrumentos mediadores. A noção de representação e seus processos de propagação são centrais para a CogDis. Holder (1999) define representação como uma estrutura que pode ser interpretada como representando outra coisa que não ela mesma. As representações podem ser internas ou externas, ou seja, elas podem ocorrer na mente do indivíduo ou no ambiente (HOLDER, 1999; STRASSER, 2010; ZHANG, 1994; NORMAN, 1994). Representações internas, também chamadas representações mentais, constituem-se de pensamentos, imagens mentais, esquemas e modelos. As representações externas expressam-se no mundo físico, em que um objeto é tomado para representar outro objeto, uma situação, um conceito ou um processo.

Holder (1999) afirma que, em um sistema distribuído, uma representação só toma existência na interação com outros componentes do sistema. Essa interação sugere que as representações são elementos dinâmicos, que apresentam estados específicos a um dado momento. Esses estados podem ser transformados à medida que a representação evolui no contexto de uma atividade. Hutchins (1995a) chama essa transformação no estado das representações, no decorrer de uma atividade, de “propagação do estado representacional”. Assim, pode-se resumir que a propagação do estado representacional pelos instrumentos mediadores refere-se ao processo sequencial de transformação das estruturas de representação, sejam elas mentais ou físicas, ocorrido como resultado das diversas ações que compõem uma atividade.

Um exemplo de como as representações se propagam pelo ambiente pode ser visto na sequência de operações executadas por um piloto, ao cumprir uma instrução do controle de tráfego aéreo. Uma instrução para mudar a altitude, por exemplo, é, inicialmente, uma representação verbal da manobra a ser executada. Na cabine da aeronave, ocorrem transformações no estado dessa representação, da forma verbal para a forma mental, e desta para os instrumentos utilizados na realização da manobra, que passam por constantes

transformações na sua estrutura física, para representar constantemente a situação da aeronave, momento a momento. Se a instrução recebida for anotada, configura-se, então, outra forma de representação da instrução, na forma da linguagem escrita. Sob a égide da CogDis, uma possível unidade de análise é, nesse caso, o sistema cognitivo formado pelo piloto em coordenação com os artefatos materiais existentes na cabine.

Sob o olhar da CogDis, a linguagem é, portanto, não somente uma faculdade usada na comunicação, mas também um sistema de representação com forte influência nos próprios processos cognitivos, que adquire diferentes formas à medida que se propaga pelos artefatos do ambiente. Os ambientes humanos são repletos de artefatos criados para preservar e apresentar significados, dos quais lançamos mão quando necessário. A linguagem, originalmente uma faculdade verbal, está presente à nossa volta assumindo as mais diferentes formas. O relógio na parede, o calendário sobre a mesa, os ícones na tela do computador, a luz piscando no identificador de chamadas, tudo isso nos transmite informações que interpretamos por meio da linguagem. Tendo em vista que os processos cognitivos são situados e corporificados nas nossas relações com o ambiente, como mencionado no início deste artigo, a linguagem que permeia essas relações deixa de assumir uma representação tão somente verbal ou escrita, para assumir a apresentação propiciada pelos diversos artefatos semióticos que encontramos no ambiente.

Essa constatação pode ter importantes desdobramentos para o ensino de línguas, tendo em vista que faz emergir envolvimento linguísticos que sugerem a implementação de práticas pedagógicas que propiciem a participação ativa em práticas situadas de uso da língua, tal como ocorre nas nossas experiências de interação com o mundo fora da sala de aula. Na próxima seção, trataremos especificamente de como as experiências linguísticas podem configurar-se fora das salas de aula, justamente através do apoio de artefatos tecnológicos.

A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA E A POSSIBILIDADE DE CONTATO INTERLINGUÍSTICO

O reconhecimento do caráter simbólico, fortemente comunicativo e, por isso, claramente representacional e cognitivo dos artefatos tecnológicos da contemporaneidade leva autores como Johnson (2001) a apontar para a emergência, nas últimas décadas do século XX, de uma cultura da interface. As tecnologias da comunicação e da informação, bem sabido por todos, já permitem a superação de distâncias geográficas e a imersão dos “navegadores” da rede em oceanos multilíngues. Nosso ponto de vista é que é possível, através das considerações acima levantadas acerca da distribuição da experiência cognitiva nos artefatos e

da visão das tecnologias midiáticas como meios discursivos, repensarmos o que pode estar transcorrendo com as pessoas em termos de vivências linguísticas.

Nossa percepção sobre essa possibilidade de releitura da situação linguística local se assenta, principalmente, em relatos que emergem espontaneamente de docentes, principalmente vinculados ao ensino de línguas estrangeiras, que indicam que as escolas recebem cada vez mais alunos com algum nível de capacidade comunicativa em línguas diferentes de sua língua materna, em função de sua inserção cognitiva e sócio-afetiva em práticas permeadas por artefatos tecnológicos, tais como microcomputadores, jogos eletrônicos, espaços virtuais de socialização e toda a gama de mídias multimodais. Estas ferramentas engendram práticas de letramento novas, baseadas na partilha de informações, na construção colaborativa de repositórios textuais da memória e da aprendizagem, na participação ativa de micromundos virtuais, no engajamento na ação em coletividades transnacionais.

Se tomarmos a situação da possibilidade de vivência comunicativa e, decorrentemente, difusão da língua inglesa, acreditamos que as práticas cognitivas emergentes a partir do crescente letramento digital podem ser consideradas como fatores que reconfiguram a situação sociolinguística brasileira. Até pouco mais de uma década atrás, julgamos que não havia muitas dúvidas sobre o estatuto de língua estrangeira do inglês no Brasil, entendendo-se sua situação de língua presente mais pela hegemonia hollywoodiana do que por qualquer papel amplo na moldagem de experiências de participação e inserção cotidiana das pessoas. Provavelmente, a exceção existia em alguns círculos acadêmicos, onde a instrumentalidade da leitura em língua inglesa para o acesso à informação científica de ponta era largamente reconhecida. Nossa percepção é que essa situação tem possibilidades reais de estar em avançado processo de transformação.

Para compreendermos a situação específica da língua inglesa, cuja ampla difusão é um fato não só conhecido, como bastante estudado, julgamos pertinente a retomada do modelo proposto por Kachru (1992). O modelo dá suporte a análises de perfis sociolinguísticos locais onde incide a ampliação do uso global da língua inglesa. Tomando como baliza a análise das situações funcionais de uso do inglês em países onde a língua emerge como elemento de práticas sociais relevantes, Kachru (1992, p. 58) propõe a identificação de perfis funcionais específicos. São eles: a “função instrumental”, identificada nos contextos em que a língua inglesa é usada como meio de instrução e aprendizagem; a “função regulatória”, identificada nos contextos onde se dá o uso da língua inglesa como meio de regulação social normativa; a “função imaginativa”, identificada nos contextos em que a língua inglesa desempenha algum

tipo de função literária, expressiva ou artística; e a “função interpessoal”, identificada nos contextos em que a língua inglesa é usada para o contato entre falantes de línguas distintas ou quando o inglês é uma língua de ascensão e de inserção social.

As novas tecnologias parecem-nos ter como um de seus impactos mais relevantes, do ponto de vista linguístico, um aprofundamento da prevalência da função interpessoal do uso da língua inglesa em vários países onde ela não é a primeira língua. A multimodalidade e a interatividade, características de novas tecnologias da informação e da comunicação, fazem convergir em artefatos cada vez mais portáteis as antes isoladas funcionalidades de comunicação mediada pelo computador, o acesso e a navegação de hipertextos, sistemas diversos para o entretenimento, simulações e realidades virtuais. Essas novas tecnologias, suportes explícitos à propagação representacional e à prática de atividades cognitivas sociais em esfera global, viabilizam intenso contato linguístico através da efetiva participação em comunidades de práticas transculturais e incircunscritas a qualquer espécie de fronteira.

Frente ao caráter já mundial da língua inglesa como código de comunicação internacional, essas novas tecnologias de mediação dão suporte material a eventos cognitivos, possivelmente fortemente marcados por várias tonalidades emocionais, que instanciam o desempenho da função interpessoal do uso desta língua. O crescimento da função interpessoal da língua inglesa na emergente configuração sociolinguística de sua presença como segunda língua em contextos nacionais é apontada, por exemplo, por Velez-Rendon (2003) em relação à Colômbia, por Dogançay-Aktuna e Kiziltepe (2005) em relação à Turquia e por Hilgendorf (2007) em relação à Alemanha. O contexto brasileiro, muito provavelmente, não é a exceção.

Estas reflexões nos permitem conjecturar como o impacto que os artefatos de mediação tecnológica têm para a atividade cognitiva humana acarreta, do ponto de vista linguístico, não somente oportunidades aumentadas de contato com a língua inglesa, mas o aprofundamento da experiência comunicativo-discursiva em língua materna e o aumento de oportunidades de contato com uma diversidade de línguas e culturas. As tecnologias cognitivas e de mediação engendram, portanto, ambientes de experiências multilíngues. A provável crescente popularização de artefatos tecnológicos de mediação, ao menos em alguns setores da sociedade brasileira, podem estar proporcionando a essas camadas de nossa sociedade um perfil de contato linguístico cuja intensidade pode não ter sido sequer imaginada há apenas alguns anos atrás.

CONCLUSÃO

Ao longo deste ensaio, buscamos demonstrar como um modelo teórico da cognição que busca unificar as dimensões intrapsicológicas, interpsicológicas e ambientais das representações contempla as situações linguísticas emergentes na contemporaneidade, nas quais mediação tecnológica, contato linguístico e novos letramentos se entrelaçam. Através das considerações aqui tecidas, julgamos pertinente propor que a emergência de ecologias comunicativas diferenciadas nos chama à investida em ferramentas teórico-conceituais inovadoras. A CogDis, quadro teórico desenvolvido originalmente para descrever e interpretar fenômenos relativos à interação humana com sistemas organizadores da operosidade, parece-nos uma candidata a esse tipo de ferramenta.

Tendo por corolário principal a não separação entre a propagação de representações e o engendramento de significados em âmbito mental e em âmbito ambiental, a CogDis nos permite superar a dicotomia entre externo e interno. Esta superação nos parece especialmente necessária quando consideramos o conjunto de experiências linguísticas que pode ser aberto pela interação com artefatos de mediação tecnológica, em especial quando propomos que deles advêm experiências de contato linguístico ricas, passíveis de configuração de perfis linguísticos. O quadro teórico em tela nos permite repensar a validade heurística da concepção de barreiras sólidas e impenetráveis entre simulação e realidade, entre ambiente físico e geográfico e espaços virtuais. Ele nos permite legitimar as experiências mediadas pelos artefatos tecnológicos como experiências cognitivas e emocionais completas e, como tal, capazes de emoldurar o desenvolvimento de capacidades e competências intelectuais e linguístico-discursivas.

De nossas reflexões surgem agendas de trabalho possíveis. Primeiramente, julgamos cabível propor como relevante a investigação das práticas de linguagem transcorridas em experiência mediada por tecnologias que fazem convergir os micromundos das redes sociais, dos jogos, dos simuladores e de todo o universo multimodal do ciberespaço. O levantamento detalhado de gêneros, registros, códigos e padrões de interação, associado ao reconhecimento dos perfis sociais e individuais dos atores dessas experiências nos parece um componente essencial para o mapeamento e detalhamento de uma situação linguística potencialmente em franca mutação. Igualmente, acreditamos que se faz necessário uma reflexão profunda de como os atores responsáveis pela educação linguística de nossa sociedade se prepararão para responder a essa situação em possível transformação. Seja no ensino de língua materna ou de línguas estrangeiras, a escola não pode se alienar da sociedade à qual se dirige sua missão, sob

o preço de ser um espaço alienado de seu público, ou pior, promotor de exclusões baseadas em inequidades econômicas. Acreditamos que o conhecimento da natureza das experiências multilinguais de socialização, de aprendizagem e de participação, engendradas pelas tecnologias de mediação, seja um requisito essencial ao planejamento de políticas educacionais plenamente adequadas às necessidades de letramento da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

COLE, M.; ENGESTRÖM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In: GAVRIEL, S. *Distributed Cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

DOGANÇAY-AKTUNA, S.; KIZILTEPE, Z. “English in Turkey”. *World Englishes*. v. 24, n. 2, p. 253-265, 2005.

DROR, I. E.; HARNARD, S. “Offloading cognition onto cognitive technologies”. In: _____.(Orgs.).*Cognition Distributed - How cognitive technology extends our minds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.

FLOR, N.; HUTCHINS, E. Analyzing distributed cognition in software teams: A case study of team programming during perfective software maintenance. In: KOENEMANN, J. (Ed.). *Proceedings of the Fourth Annual Workshop on Empirical Studies of Programmers*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing, 1991. p. 36-59.

GIBSON, J. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

HILGENDORF, S. “English in Germany: contact, spread and attitudes”. *World Englishes*. v. 26, n. 2, p. 131-148, 2007.

HOLDER, B. *Cognition in Flight: Understanding Cockpits as Cognitive Systems*, 1999. PhD Dissertation (Cognitive Science). San Diego: University of California, 1999. 163 f.

HOLLAN J.; HUTCHINS, E.; KIRSH, D. Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*. v. 7, n. 2, 2000, p. 174-196, 2000.

HUTCHINS, E. *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995a.

_____. How a cockpit remembers its speeds. *Cognitive Science*. n. 19, p. 265-288, 1995b.

HUTCHINS, E.; KLAUSEN, T. Distributed Cognition in an Airline Cockpit. In: MIDDLETON, D.; ENGESTRÖM, Y. (Eds.).*Communication and Cognition at Work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HUTCHINS, E.; NORMAN, D. A. *Distributed cognition in aviation: a concept paper for NASA*. San Diego: UCSD, 1988.

JOHNSON, S. *A Cultura da Interface*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KACHRU, B. "Models for Non-Native Englishes". In: KACHRU, B. (Org.). *The Other Tongue – English Across Cultures*. Urbana: University of Illinois Press, 1992.

LANTOLF, J.; THORPE, S. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LAVE, J. *Cognition in practice*. Cambridge: CUP, 1988.

MENARY, R. *Cognitive Integration: Mind and Cognition Unbounded*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007.

PEA, R. Distributed intelligence and designs for education. In: SALOMON, G. *Distributed Cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

PERKINS, D. Person-plus: a distributed view of thinking and learning. In: SALOMON, G. *Distributed Cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

ROGERS, Y. *A Brief Introduction to Distributed Cognition*. 1997. Disponível em: <<http://www.slis.indiana.edu/faculty/yrogers/papers/dcog/dcog-brief-intro.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2007.

ROGERS, Y. Distributed Cognition and Communication. In: BROWN, K. (Ed.). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2nd. Oxford: Elsevier, 2006. p. 181-202.

SALOMON, G. No distribution without individual's cognition: a dynamic interactional view. In: SALOMON, G. *Distributed Cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STRASSER, A. A Functional View Toward Mental Representations. In: IFENTHALER, D.; PIRNEY-DUMMER, P.; SEEL, N. (Eds.). *Computer-Based Diagnostics and Systematic Analysis of Knowledge*. New York: Springer, 2010.

SUTTON, J. "Distributed cognition: Domains and dimensions". In: DROR, I. E.; HARNARD, S. (Orgs.). *Cognition Distributed - How cognitive technology extends our minds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.

VELEZ-RENDON, G. "English in Colombia: a sociolinguistic profile". *World Englishes*. v. 22, n. 2, p. 185-198, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1984.

WILSON, M. Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*. v. 9, n. 4, p. 625-636, 2002.

ZHANG, J.; NORMAN, D. Representations in distributed cognitive tasks. *Cognitive Science*. v. 18, n. 1, p. 87-122, 1994.

ANÁLISE DA VITALIDADE DO VÊNETO EM UMA COMUNIDADE DE IMIGRANTES NO ESPÍRITO SANTO

Edenize Ponzo Peres*

RESUMO

Neste trabalho, faremos uma análise da vitalidade do vênето na comunidade de Araguaia, distrito de Marechal Floriano, Espírito Santo. Para atingir esse propósito, foram realizadas entrevistas sociolinguísticas com 17 habitantes do lugar, divididos por faixa etária, gênero e grau de escolaridade, de acordo com os pressupostos da Sociolinguística Variacionista. Por meio delas e do documento *Language Vitality and Endangerment* (UNESCO, 2003), avaliamos a manutenção ou a extinção do vênето em Araguaia. Os resultados indicam que essa língua corre um risco real de desaparecimento na comunidade, se seus membros e os órgãos públicos não se mobilizarem para preservar essa importante parte do legado cultural que os imigrantes italianos deixaram.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Vitalidade linguística. Vênето. Imigração italiana no Espírito Santo.

ABSTRACT

In this work, we will make an analysis of the vitality of Veneto in Araguaia, Marechal Floriano county in Espírito Santo. In order to reach that purpose, 17 Araguaia locals, divided into groups by age, gender and culture, were interviewed, according to the assumptions of Variacionist Sociolinguistics. Through them and the document *Language Vitality and Endangerment* (UNESCO, 2003), we evaluate the maintenance or the extinction of Veneto in Araguaia. Results indicate that this language has a real risk of disappearance in the community, if its members and the public bodies not mobilize to preserve this important part of cultural legacy that Italian immigrants have left.

KEYWORDS: Sociolinguistics. Language vitality. Veneto. Italian immigration to Espírito Santo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Espírito Santo deve grande parte de seu progresso e de sua riqueza cultural aos imigrantes. Os primeiros a chegar foram os alemães, em 1847, seguidos por luxemburgueses, holandeses, suíços, tirolezes, pomeranos, belgas e italianos, a partir de 1857. (MOREIRA; PERRONE, 2007)

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES. E-mail: edenizeponzo@click21.com.br.

Quando os imigrantes aqui chegaram, encontraram já estabelecidos portugueses, índios e afrodescendentes, com quem travaram contato. Essa situação fez surgir, automaticamente, o contato linguístico e, pelo menos no princípio, o bilinguismo. Vários pesquisadores apontam que a situação de bilinguismo, quando se trata de imigrantes, tende a desaparecer na segunda ou na terceira geração (CHAMBERS, 2009). Por outro lado, há fatores que podem preservar a língua minoritária e, igualmente, preservar o bilinguismo estável, como a chegada contínua de novos imigrantes, o isolamento da comunidade, o orgulho pela língua e pela cultura materna, com a conseqüente união do grupo em torno de sua preservação etc.

Outra situação criada pelo contato linguístico é a diglossia, que é a existência de duas línguas faladas pelo mesmo grupo, sendo que uma delas é a oficial e/ou a que goza de maior prestígio, que é, normalmente, a materna e minoritária no país. Enquanto a língua oficial é usada na administração pública, na escola, na mídia etc., a materna é usada no seio familiar e em poucos domínios públicos (CALVET, 2002).

Nas duas situações acima, não necessariamente a língua minoritária tem de desaparecer. Pelo contrário, as duas podem coexistir de modo relativamente *pacífico*. É desejável que esse bilinguismo ocorra. A língua materna de um grupo social é o principal componente de sua cultura; é a língua que forma a sua identidade, que narra as histórias de seus antepassados, que une os indivíduos a suas raízes.

De acordo com o documento *Language Vitality and Endangerment* (UNESCO, 2003), quando uma língua morre, desaparece um conjunto de conhecimentos culturais, históricos e ecológicos de um povo. Portanto, deve-se trabalhar para que esse fato não ocorra. Mas, para isso, é preciso saber qual é a verdadeira situação da(s) língua(s) e qual(is) está(ão) em perigo de extinção.

O Espírito Santo, por sua história e formação social, é um estado multilíngue. O português – língua majoritária e oficial – conviveu e até hoje convive, em menor grau, com as muitas línguas trazidas pelos imigrantes. Essa situação de contato linguístico no estado já foi estudada por Rodrigues (2009), Benincá (2008), Haese (2006; 2007) e Barth (2007), que pesquisaram o contato entre português/alemão e português/pomerano.

Com respeito ao italiano, Grillo et al (2006) e Pizzetta e Daltio (2006), pesquisaram a influência dessa língua no português falado por habitantes de Alfredo Chaves e Vargem Alta, respectivamente. Ainda sobre o contato português/italiano, atualmente coordenamos um projeto que pretende descrever o contato entre o português e o italiano em dez cidades do Espírito Santo colonizadas por esses imigrantes. Os resultados parciais apontam que, nas

zonas urbanas, a língua trazida pelos imigrantes já praticamente não existe e, nas zonas rurais, se mantém em várias famílias, mas não sabemos se corre o risco de extinção.

Dessa forma, buscamos, neste trabalho, descrever o grau de vitalidade da língua italiana em Araguaia, uma pequena comunidade rural do município de Marechal Floriano, a fim de: a) analisar os fatores que levam à manutenção ou à perda de uma língua minoritária; e b) obter resultados reais, que validem uma intervenção com vistas à preservação dessa língua.

Para avaliarmos o grau de vitalidade do italiano em Araguaia, tomaremos como base o documento *Language Vitality and Endangerment*, produzido em 2003 para a UNESCO por um grupo de especialistas *ad hoc* em línguas ameaçadas de extinção. Por meio de seis fatores, cada um com gradação de 0 (zero) a 5 (cinco), os autores propõem uma avaliação ampla e segura do estágio de uma língua minoritária.

Antes de finalizarmos este item, porém, é preciso fazer duas observações:

- 1) Araguaia foi escolhida por ser uma comunidade que apresenta as características ideais para a preservação de uma língua de imigração: de acordo com depoimentos dos moradores, a maior parte de sua população é formada por descendentes de italianos, e sua localização desfavorecia o contato constante com pessoas de outras etnias. Dessa forma, os resultados aí encontrados, quanto ao contato linguístico, são valiosos para outras comunidades com as mesmas características.
- 2) O que estamos denominando genericamente de *italiano* é, na verdade, o conjunto de línguas/dialetos falados nos antigos Estados europeus que formaram a Itália. Para o Espírito Santo, vieram imigrantes do norte da Península e, para Araguaia, especificamente, vieram imigrantes do Vêneto, sendo esta a língua falada aí. Existe uma discussão entre os especialistas sobre o *status* do vêneto: se se trata de uma língua românica ou de um dialeto do italiano. No entanto, por serem dois sistemas linguísticos bastante distintos, comotambém afirmam os próprios entrevistados, a partir de agora denominaremos *língua veneta*, ou simplesmente *vêneto*, o que antes chamamos de *italiano*.

O REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos linguísticos, em grande parte do século XX, foram fortemente influenciados por uma visão dicotômica da língua, estabelecendo-se a diferença entre língua,

propriamente dita, e a fala, que é o uso que uma comunidade faz da língua; ou entre a competência *versus* o desempenho de um indivíduo. Em ambas as correntes, a língua é esvaziada de seu conteúdo social. Não interessavam a esses linguistas as questões acerca do uso, da variação e da influência social sobre um sistema linguístico. Pelo contrário, a língua é analisada como um todo homogêneo, falada por uma comunidade linguística uniforme.

Coube ao americano William Labov (1963) a projeção de um método para quantificar e analisar a variação existente nas línguas naturais. Anos mais tarde, as ideias de Labov embasaram a Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista.

Assim, concordando com Labov sobre o fato de que a língua não pode ser vista sem os fatores sociais que a conformam, tomamos como base teórica para a coleta dos dados a Sociolinguística Variacionista. Para esta, ao lado dos fatores intralinguísticos, os fatores extralinguísticos ou sociais – gênero, idade, classe social, procedência geográfica, profissão, escolaridade etc. – influenciam a linguagem em determinada comunidade; por isso, ambos os tipos de fatores entram em cena, quando da análise dos fenômenos linguísticos.

Outro pressuposto da Sociolinguística, conseqüente do anterior, é a inerente variação linguística, independentemente da comunidade analisada. Essa variação pode ser estável – quando não houver sinais de mudança de um determinado fenômeno linguístico – ou pode estar havendo uma mudança em progresso com relação a esse fenômeno. Em outras palavras, as gerações mais novas estão preferindo uma nova variante, isto é, um novo traço ou forma linguística, e deixando de usar a variante padrão na comunidade.

Uma forma de descrever a variação linguística é captar o vernáculo dos falantes, ou seja, sua fala natural, não monitorada. Para isso, o pesquisador irá realizar entrevistas gravadas com moradores da localidade estudada – divididos conforme os fatores extralinguísticos expostos acima – tentando evitar o que Labov (1972, 1994, 2001) chamou de *O Paradoxo do Observador*, que é a inibição do informante diante de uma situação de entrevista e a conseqüente formalização de sua fala.

De acordo com Labov (1972), o entrevistador deverá fazer perguntas em que o entrevistado relate fatos sucedidos consigo mesmo ou com pessoas próximas, de modo que sua atenção se desvie do controle da linguagem. Perguntas sobre fatos emocionantes que presenciou ou de perigo real de vida, dentre outras, são algumas estratégias para que o entrevistado deixe fluir seu vernáculo. Essa foi uma preocupação que norteou as entrevistas realizadas para compor nosso *corpus*.

Finalmente, para a análise da vitalidade do vêneto em Araguaia, foi utilizado o Documento *Language Vitality and Endangerment*, como falamos acima.

A COLETA DE DADOS E OS SUJEITOS

No caso do presente trabalho, levando-se em conta que o conhecimento da região pesquisada e a familiaridade com a população facilitam a coleta de dados no que respeita à seleção dos informantes e à execução das entrevistas, e também para se evitar *O Paradoxo do Observador*, já mencionado, os entrevistadores foram dois estudantes de Letras da UFES que residem em Marechal Floriano, mas que trabalham em Araguaia, os quais foram treinados para proceder às entrevistas.

Os informantes são pessoas nascidas e residentes no distrito de Araguaia, zona rural do município de Marechal Floriano. As pessoas foram contatadas e entrevistadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2011, sendo, então, divididas de acordo com sua faixa etária (de 14 a 30, de 31 a 50 e acima de 50 anos), gênero (masculino e feminino) e escolaridade (de 0 a 4 anos de escolarização; de 5 a 8 anos; mais de 8 anos). Entretanto, em Araguaia, o número de sujeitos foi menor que o esperado, haja vista não ter sido possível encontrar todos os informantes pretendidos com escolaridade acima de 08 anos. No total, foram entrevistadas dezessete pessoas, conforme quadro a seguir.

INFORMANTE	IDADE	ESCOLARIDADE (em anos)	GÊNERO	PARENTESCO COM OS IMIGRANTES
MCL	14	5-8	M	Tataraneto
BET	15	+ 8	F	Bisneta
EB	15	5-8	M	Neto
APPA	16	5-8	F	Bisneta
MCBB	16	+ 8	F	Bisneta
RR	20	+ 8	F	Neta
RBB	26	5-8	F	Neta
OBP	20	+ 8	M	Bisneto
EPJ	21	+ 8	M	Bisneto
ZP	34	+ 8	F	Bisneta
ACBM	41	+ 8	M	Bisneto
DG	52	+ 8	F	Neta
TB	52	+ 8	M	Neto
MGPB	60	5-8	F	Neta
ZBC	66	0-4	F	Neta
LPG	74	0-4	F	Neta
AU	78	0-4	M	Filho

Quadro 1: Dados dos informantes – Araguaia.

Os entrevistados tiveram conhecimento de que sua fala seria gravada, mas que sua identidade seria preservada, fato com o qual concordaram, ou por meio de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Informado, ou por meio de consentimento verbal, no início das entrevistas. As perguntas feitas aos informantes versaram, em geral, sobre a história e a cultura local, bem como as de seus antepassados. Os temas abordados nas entrevistas foram: 1) A presença da língua e da cultura vêneta na família e em Araguaia, atualmente; 2) Se os informantes conhecem histórias de seus antepassados na Itália e/ou do começo da colonização; 3) A imagem que os descendentes fazem de seus ancestrais e do povo italiano em geral; 4) Se o informante tem orgulho de ser descendente de italianos. Outros aspectos sociais foram observados, por meio das entrevistas, mas esses temas não serão tratados aqui.

A LOCALIDADE PESQUISADA

Marechal Floriano tem, de acordo com o Censo de 2010¹, 14.262 habitantes, sendo 7.421 habitantes na zona urbana e 6.841 na zona rural. O município constitui-se de sua sede e mais três distritos: Araguaia, Santa Maria de Marechal e Vítor Hugo. Neste trabalho, apresentaremos os dados de Araguaia, por sua colonização predominantemente italiana. Entretanto, cremos ser importante localizar o distrito dentro do município que o acolhe; daí os dados da zona urbana, que se encontram a seguir.

O município de Marechal Floriano

Segundo dados da Prefeitura Municipal de Marechal Floriano, o município localiza-se na região serrana do Espírito Santo, num vale cercado pela Mata Atlântica, no km 45 da BR-262, que liga Vitória a Belo Horizonte.

O município foi colonizado predominantemente por alemães e italianos, o que influenciou sua cultura: a culinária, a religião, a dança, a música e a arquitetura do local. De acordo com o informante TB, a prefeitura incentiva as tradições dos imigrantes, oferecendo um desconto no Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) aos moradores que preservarem a arquitetura original de suas casas. Para dar o exemplo, os prédios públicos da sede do município têm arquitetura germânica.

¹ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

O município, que se situa a 544 metros acima do nível do mar, possui um relevo bastante acidentado e montanhoso, com um clima agradável durante todo o ano. A economia do município baseia-se na agricultura - café e hortaliças - e na criação de aves.

O distrito de Araguaia

Araguaia é, dos três distritos do município de Marechal Floriano, aquele que mais concentra descendentes de imigrantes italianos. Segundo os moradores do local, menos de 1000 pessoas vivem em Araguaia, e a comunidade é formada por cerca de 85% de habitantes de origem italiana. De acordo com o relato da informante DG, quando as primeiras famílias italianas chegaram à localidade, em 1885, já residiam ali portugueses, franceses, poloneses e afrodescendentes.

Ainda segundo DG, os primeiros italianos chegaram a Araguaia por dois caminhos: ou navegaram pelo rio Benevente, passando pelo município de Anchieta, e atravessaram o município de Alfredo Chaves até alcançarem Araguaia; ou chegaram ao porto de Vitória e se encaminharam para Araguaia subindo a serra. Lá, foram ocupando os lotes demarcados pelo governo da província para os imigrantes.

Atualmente, segundo TB, os araguienses trabalham em uma fábrica de ferramentas da localidade e se ocupam da apicultura e da agricultura, plantando café, hortaliças e frutas. No distrito, estão localizados dois museus com acervos doados pela comunidade, que traçam a história da imigração italiana para o lugar: a Casa Rosa e o Museu Ezequiel Ronchi.

O GRAU DE VITALIDADE DO VÊNETO EM ARAGUAIA

Por meio do documento *Language Vitality and Endangerment*, vamos analisar o grau de vitalidade da língua vêneta em Araguaia. Os autores propõem seis fatores que descrevem o estágio de vitalidade ou o perigo de desaparecimento de uma determinada língua. Neste item, vamos relacionar cada um desses fatores à situação do vêneta na comunidade pesquisada.

Fator 1: Transmissão da língua às gerações futuras

Este é o fator mais comumente usado para avaliar-se o grau de vitalidade de uma língua. Os cinco graus apontados pelos autores são:

Gradação da ameaça	Grau	População de falantes
<i>Segura</i>	5	O idioma é usado por todas as idades, desde as crianças.
<i>Não segura</i>	4	A língua é usada por algumas crianças, em todos os domínios. Ou ela é usada por todas as crianças, em domínios limitados.
<i>Seguramente ameaçada</i>	3	O idioma é usado principalmente pela geração dos pais ou as anteriores.
<i>Gravemente ameaçada</i>	2	O idioma é usado principalmente pela geração dos avós e as anteriores.
<i>Criticamente ameaçada</i>	1	A língua é conhecida por muito poucos falantes, da geração dos avós.
<i>Extinta</i>	0	Não existe mais nenhum falante.

Quadro 2: Gradação da ameaça, conforme a população de falantes.

Dos 17 entrevistados, 08 responderam que falam o vêneto, 05 dizem que não falam e 04 disseram que falam pouco – o que significa, para estes, que falam algumas expressões mais comuns e palavrões, que os ancestrais falavam e que ainda hoje são muito usados. Os resultados podem ser mais bem visualizados pela Tabela abaixo.

TABELA 1 – DOMÍNIO DO VÊNETO, EM ARAGUAIA, DE ACORDO COM A FAIXA ETÁRIA

FAIXA ETÁRIA (em anos)	SIM		NÃO		UM POUCO	
	Total	%	Total	%	Total	%
+ 50	05	100	-	-	-	-
30-49	01	33,3	-	-	02	66,6
19-29	02	50%	-	-	02	50
14-18	-	-	03	60	02	40
Total	08	47,1	03	17,6	06	35,3

Percebe-se, assim, que a geração mais nova (14-18 anos) não aprendeu a língua e, por conseguinte, não irá ensiná-la às gerações futuras. Quando foi perguntado a esses adolescentes quem, na família, falava a língua estrangeira, todos responderam que eram os avós, ou seja, a transmissão do vêneto foi interrompida da segunda para a terceira geração.

Mesmo que alguns jovens de 19-29 ainda saibam falar a língua, nem todos têm esse domínio, o que significa uma quebra em sua transmissão no futuro.

Dessa forma, o vêneto, em Araguaia, está no nível 2 do Quadro acima, com alto perigo de extinção dentro dessa comunidade.

Fator 2: Número absoluto de falantes

De acordo com os autores, uma comunidade de fala pequena está sempre sob risco, por estar mais vulnerável à dizimação ou à fusão com grupos vizinhos, o que faz com que sua língua e sua cultura se percam.

No caso de Araguaia, com seus quase mil habitantes, é realmente uma comunidade pequena, que teve contato, desde o início da colonização, com outras etnias, conforme o relato da informante DG e de documentos guardados na Casa Rosa. Porém, como se disse, o seu relativo distanciamento da sede e a proporção de italianos para as pessoas de outras nacionalidades (85% de descendentes de italianos) foram fatores decisivos para se resguardar a língua e conservá-la viva, em Araguaia. Assim, neste ponto, o vêneto estaria numa posição confortável, quanto a sua preservação.

Fator 3: Porcentagem de falantes em meio ao total da população

O número de falantes de uma língua ancestral em relação à população total de uma comunidade é um indicador significativo da vitalidade da língua. Os autores apontam a seguinte escala, para se avaliar a vitalidade de uma língua:

Gradação da ameaça	Grau	Proporção de falantes dentro da população total da comunidade
<i>Segura</i>	5	Todos falam a língua.
<i>Não segura</i>	4	Quase todos falam a língua.
<i>Seguramente ameaçada</i>	3	A maioria fala a língua.
<i>Gravemente ameaçada</i>	2	Uma minoria fala a língua.
<i>Criticamente ameaçada</i>	1	Muito poucos falam a língua.
<i>Extinta</i>	0	Não existem falantes da língua

Quadro 3: Gradação da ameaça de extinção, conforme a proporção de falantes.

Quanto ao Fator 3, embora não tenhamos conseguido entrevistar todos os moradores – o que os estudos sociolinguísticos apontam não ser necessário (CHAMBERS, 2009 [1995]; TARALLO, 1994) –, podemos estabelecer, por meio da Tabela 1, acima, a hipótese de que a maioria da população fala pelo menos um pouco o vêneto, mas, como dissemos, ele é falado principalmente pela população mais idosa, o que constitui um alto risco para a sobrevivência dessa língua na comunidade.

Portanto, de acordo com este Fator, o vêneto em Araguaia está no nível 3, ou seja, bastante ameaçado de extinção.

Fator 4: Mudança de domínios no uso da língua

Onde e com quem uma língua é usada, bem como os assuntos que podem ser tratados por meio dela, têm efeito direto sobre a sua transmissão às próximas gerações. Os autores apontam a escala abaixo para a identificação da vitalidade de uma língua:

Grau de ameaça	Grau	Domínios e funções
<i>Uso universal</i>	5	A língua é usada em todos os domínios e para todas as funções.
<i>Paridade entre línguas</i>	4	Duas ou mais línguas podem ser utilizadas na maioria dos domínios sociais e para a maioria das funções. A língua ancestral raramente é usada nos domínios públicos.
<i>Diminuição dos domínios</i>	3	A língua ancestral é usada em casa e em muitas funções, mas a língua majoritária começa a ser falada em casa.
<i>Domínios limitados ou formais</i>	2	A língua é usada em domínios sociais limitados e para várias funções.
<i>Domínios altamente limitados</i>	1	A língua é usada somente em um domínio muito restrito e para muito poucas funções.
<i>Extinta</i>	0	A língua não é mais usada em nenhum domínio.

Quadro 4: Gradação de ameaça de extinção, conforme os domínios e funções de uso da língua.

De acordo com os informantes TB, DG, EPJ, MGPB e ZBC, o vêneto é usado sobretudo em casa, mas também em reunião de amigos e em festas tradicionais da comunidade, com as canções trazidas pelos imigrantes. Além desses domínios, a língua é utilizada por pessoas que não querem se fazer compreendidas por estranhos que estejam por perto. Em funções e ambientes públicos, o português é a língua normalmente adotada, sendo falada por todos os entrevistados.

Dessa forma, o vêneto é a língua familiar que, possivelmente, traz às pessoas de Araguaia uma agradável lembrança de suas raízes. Entretanto, cabe lembrar que sua transmissão às gerações mais novas não está tendo continuidade, o que o coloca em sério risco de extinção nessa localidade, como já dissemos.

Por fim, quanto ao Fator 4, podemos dar ao vêneto, no máximo, o grau 2, sendo usada somente em domínios limitados.

Fator 5: Resposta aos novos domínios e à mídia

De acordo com o Documento, enquanto algumas comunidades linguísticas têm sucesso no sentido de expandir sua língua para novos domínios, a maioria não o faz. A escola, os novos ambientes de trabalho e as novas mídias, por exemplo, geralmente servem para expandir o alcance e o poder da língua dominante. Por isso, é preciso que as comunidades de fala de línguas minoritárias encarem os desafios da modernidade, sob o risco de estas se tornarem cada vez mais irrelevantes e estigmatizadas. A gradação de ameaça pode ser vista no Quadro abaixo.

Grau de ameaça	Grau	Novos domínios e mídia aceitos pela língua ameaçada de extinção
<i>Dinâmica</i>	5	A língua é usada em todos os novos domínios.
<i>Ativa</i>	4	A língua é usada na maioria dos novos domínios.
<i>Receptiva</i>	3	A língua é usada em muitos domínios.
<i>Suficiente</i>	2	A língua é usada em alguns novos domínios.
<i>Mínimo</i>	1	A língua é usada apenas em alguns novos domínios.
<i>Inativos</i>	0	A língua não é usada em nenhum domínio novo.

Quadro 5: Gradação da ameaça de extinção, conforme os novos domínios.

Como se sabe, o vêneto é uma das várias línguas minoritárias da Itália. No Brasil, muitos se referem a ela e às outras, genericamente, por *italiano*. No Espírito Santo, pelo

menos atualmente, desconhecemos qualquer novo domínio – mídia, internet, escola etc. – em que se use o vêneto.

Os entrevistados não fizeram qualquer comentário a respeito de manter contato com parentes na Itália via internet (a maioria sequer conhece seus parentes europeus). Quanto à escola, nem mesmo o italiano oficial é ensinado às crianças.

Portanto, em se tratando de novos domínios, a língua utilizada é mesmo o português e, dessa forma, o vêneto recebe, neste Fator, o grau 0 (zero).

Fator 6: Materiais para o ensino da língua e letramento

De acordo com os autores, a educação na língua minoritária é essencial para a sua manutenção. Em geral, o letramento está diretamente ligado ao desenvolvimento social e econômico de um povo. Portanto, é necessário haver livros e materiais sobre todos os assuntos e para várias faixas etárias e níveis de linguagem, para a sobrevivência de uma língua. A escala abaixo aponta a gradação de vitalidade de uma língua com base neste Fator.

Grau	Acesso a materiais escritos
5	Há uma ortografia estabelecida, tradição de alfabetização com gramáticas, dicionários, textos, literatura e mídia todos os dias. A escrita na língua é usada na administração e educação.
4	Existem materiais escritos e, na escola, as crianças são alfabetizadas na língua minoritária. A língua escrita não é usada na administração.
3	Existe material escrito e as crianças podem estar expostas à forma escrita na escola. O letramento não é promovido por meio da mídia de impressão.
2	Existem materiais escritos, mas eles só podem ser úteis para alguns membros da comunidade; para os outros, aqueles podem ter um significado simbólico. A educação na língua minoritária não faz parte do currículo escolar.
1	Uma ortografia prática é conhecida pela comunidade e algum material está sendo escrito.
0	Nenhuma ortografia está disponível para a comunidade.

Quadro 6: Acesso da população a material escrito na língua analisada.

De acordo com nossos dados, a comunidade não tem acesso a obras em vêneto, e nenhum material está sendo produzido na língua, atualmente. Por sua vez, um dos dois museus de Araguaia, a Casa Rosa, dispõe de livros em vêneto, mas eles não são disponibilizados para empréstimos. Portanto, conforme o Quadro acima, o vêneto recebe o grau 2.

Passemos, agora, a dois temas abordados pelo Documento da UNESCO que são de extrema importância para a manutenção de uma língua de imigração: as atitudes e políticas linguísticas do Governo e das Instituições, o Fator 7; e as atitudes dos membros da comunidade em prol de sua língua, o Fator 8.

Fator 7: Atitudes e políticas linguísticas governamentais e institucionais, incluindo o uso e o *status* oficial

O Quadro abaixo indica a gradação do apoio governamental e institucional às línguas minoritárias, que, em nosso caso, é o vêneto.

Gradação de apoio	Grau	Políticas oficiais a favor da língua minoritária
<i>Apoio Igual</i>	5	Todas as línguas são protegidas.
<i>Apoio Diferenciado</i>	4	O uso da língua minoritária é prestigiado.
<i>Assimilação Passiva</i>	3	Não existe política explícita para a língua; a língua dominante prevalece no domínio público.
<i>Assimilação Ativa</i>	2	O Governo encoraja a assimilação da língua dominante. Não existe proteção para as línguas minoritárias.
<i>Assimilação Forçada</i>	1	A língua dominante é a única oficial. As minoritárias não são nem reconhecidas, nem protegidas.
<i>Proibição</i>	0	As línguas minoritárias são proibidas.

Quadro 7: Apoio governamental à manutenção da língua.

Dado o Quadro acima, vemos que Araguaia atualmente se encontra no grau 1, de Assimilação Forçada. Realmente, o português é a única língua oficial, e a língua estrangeira – mesmo o italiano – não é protegida, nem há incentivo para a sua promoção na comunidade: não é ensinada na escola, não há cursos especiais gratuitos, nem se fazem pesquisas com o objetivo de que ela seja preservada. Por outro lado, os organizadores dos dois museus de Araguaia – as únicas instituições do distrito, além do governo – não têm condições de dar um grande apoio à promoção do vêneto. Assim, pública e oficialmente, essa língua é falada apenas durante as festas que acontecem na localidade.

Fator 8: Atitudes dos membros da comunidade em relação à sua própria língua

As atitudes dos membros de uma comunidade linguística em relação à língua falada por eles é um elemento-chave para a manutenção da língua de imigração. Segundo o

Documento de que estamos tratando, quando essas atitudes são muito positivas, a língua pode ser vista como um símbolo de identidade do grupo. Por outro lado, se os membros virem sua língua como um obstáculo à sua mobilidade econômica e integração na sociedade, eles podem desenvolver atitudes negativas em relação a ela.

Grau	Atitudes de membros da comunidade em relação à sua língua
5	Todos os membros valorizam sua língua e desejam vê-la promovida.
4	A maioria dos membros apoiam a manutenção de sua língua.
3	Muitos membros apoiam a manutenção da língua; outros são indiferentes ou podem até mesmo apoiar a troca pela língua dominante.
2	Alguns membros apoiam a manutenção da língua; outros são indiferentes ou podem até mesmo apoiar a troca pela língua dominante.
1	Apenas poucos membros apoiam a manutenção da língua; muitos são indiferentes ou apoiam a troca pela língua dominante.
0	Ninguém se importa se a língua minoritária morrer; todos preferem usar a língua dominante.

Quadro 8: Atitudes da comunidade em relação à língua analisada.

Foi perguntado aos onze informantes que disseram não saber falar o vêneto, se gostariam de aprender essa língua e se ela deveria ser ensinada nas escolas. Os resultados estão na Tabela 2, abaixo:

TABELA 2 – DESEJO DOS INFORMANTES EM APRENDER VÊNETO E APROVAÇÃO DE SEU ENSINO NAS ESCOLAS

FAIXA ETÁRIA (em anos)	SIM		NÃO		NÃO SABE	
	Total	%	Total	%	Total	%
+ 50	-	-	-	-	-	-
30-49	02	100	-	-	-	-
19-29	03	75	-	-	01	25
14-18	02	40	01	20	02	40
Total	07	63,6	01	9,1	03	27,3

Pelos resultados da Tabela acima, percebemos que a maioria dos que ainda não sabem, gostaria de aprender a língua de seus antepassados e aprova seu ensino nas escolas da localidade. Falta-lhes, entretanto, mobilização para reivindicar esse direito junto aos órgãos públicos. Dessa forma, a manutenção do vêneto recebe o grau 4.

Fator 9: Quantidade e qualidade da documentação

O último Fator tratado no Documento é o tipo e a qualidade dos materiais escritos na língua minoritária. De acordo com os autores, são de extrema importância os textos escritos, incluindo os transcritos e traduzidos, bem como as gravações audiovisuais de fala natural dos membros da comunidade, para que estes formulem tarefas específicas para a manutenção da língua. Entretanto, como já vimos, os araguaieiros, praticamente, não têm acesso a textos escritos em vêneto. Nem mesmo o italiano, língua internacional, é veiculado no município de Marechal Floriano.

A falta de mobilização dos membros da comunidade e dos órgãos públicos para a promoção de uma língua minoritária é um forte motivo para a sua completa extinção. Cabe a eles, portanto, envidar esforços no sentido de valorizar e perpetuar a língua de seus ancestrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, neste trabalho analisamos os fatores envolvidos na preservação/extinção de uma língua. Em nosso caso, pretendemos avaliar o grau de vitalidade do vêneto numa comunidade formada por descendentes de italianos, localizada na zona rural de um pequeno município do Espírito Santo. Para alcançarmos nossos objetivos, utilizamos o Documento *Language Vitality and Endangerment*, da UNESCO (2003), o qual traz um modelo para a avaliação da ameaça de extinção de línguas minoritárias.

Pelos fatores expostos no Documento, percebemos que o vêneto tende ao desaparecimento, pelo menos a médio prazo, em Araguaia. Existem, na localidade, a consciência e o orgulho da população com respeito a suas origens e a vontade de que a língua de seus antepassados se perpetue. Mas vimos que a vontade política e a união da comunidade em prol da manutenção da língua estrangeira são fundamentais para que esse desejo se concretize. E, em Araguaia, pouco se faz nesse sentido. Apesar de haver líderes na comunidade que investem na preservação do patrimônio cultural deixado pelos imigrantes, parece que a comunidade não vê a língua como parte dele.

Outros municípios do Espírito Santo têm conseguido, com sucesso, pelo menos a promoção do italiano oficial, como Castelo, Santa Teresa e Venda Nova do Imigrante. O que fazem essas cidades é colocar em prática, antes mesmo de sua promulgação, o que prega o Decreto nº 7.387, de 09/12/2010, de valorização da diversidade linguística no país.

Esperamos que esse Decreto traga luz às questões da manutenção das línguas minoritárias no Brasil, de um modo geral, e no Espírito Santo, particularmente. Mais do que

prestar uma justa homenagem a essas pessoas que trabalharam muito para realizar seus sonhos e que ajudaram a fortalecer este estado, preservar as línguas de imigração – bem como todas as línguas minoritárias – é preservar uma parte importante da cultura e da identidade de um povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPEL, R.; MUYSKEN, P. *Bilinguismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel, 1996 [1987].

BARTH, S. *Aprender o português: a árdua tarefa das crianças descendentes de alemães*. Vitória: Saberes – TCC, 2007.

BENINCÁ, L. *Dificuldades no domínio dos fonemas do português por crianças descendentes de pomeranos*. Vitória: UFES. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, 2008.

BIGAZZI, A.R.C. *Italianos: história e memória de uma comunidade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006. Série Lazuli Imigrantes no Brasil.

CALVET, L-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002 [1993].

CHAMBERS, J. K. *Sociolinguistic theory*. 2nd. Revised edition. Oxford, Cambridge: Blackwell, 2009 [1995].

GRILLO, A.; NICOLINI, E.; GRILO, L. *O português e o italiano no sul do Espírito Santo: um estudo variacionista*. Cachoeiro de Itapemirim, ES: Centro Universitário São Camilo. Trabalho de Conclusão de Curso, 2005.

HAESE, A. *Realizações dos ditongos do português por crianças descendentes de pomeranos*. Vitória: UFES, PIBIC, 2006.

_____. *As variantes fonético-fonológicas relacionadas à estrutura silábica do português falado por crianças descendentes de pomeranos*. Vitória: UFES, PIBIC, 2007.

LABOV, W. The social motivation of a sound change. In: *Word*, n. 19, p. 273-309, 1963.

_____. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Principles of linguistic change: internal factors*. Cambridge: Blackwell, 1994.

_____. *Principles of linguistic change: social factors*. Cambridge: Blackwell, 2001.

MOREIRA, T.H.; PERRONE, A. *História e geografia do Espírito Santo*. 8.ed. Vitória: Ed. dos autores, 2007.

PIZETTA, R. P.; DALTIO, A. *Variação linguística no município de Vargem Alta*. Cachoeiro de Itapemirim, ES: Centro Universitário São Camilo. Trabalho de Conclusão de Curso, 2005.

RODRIGUES, C.V. Bilinguismo no Espírito Santo: reflexos no português de adultos e crianças. In: *Signum*– Estudos da Linguagem. Londrina, PR, v. 12, n.1, p.339-36, jul. 2009.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1994.

UNESCO. *Language vitality and endangerment*. 2003. Disponível em: <<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2011.

A PREPOSIÇÃO ATUANDO NA PASSAGEM ÓTICA DO LATIM CLÁSSICO PARA O LATIM VULGAR SOB A DA TEORIA DO CASO

Evellyne Patrícia Figueiredo de Sousa Costa*

RESUMO

Este estudo tem como objetivo descrever o papel das preposições na passagem do latim clássico ao latim vulgar e às línguas românicas, como o português, via Teoria do Caso. Para tanto, foi constituído um *corpus* composto de obras representativas do latim clássico e um *corpus* do latim vulgar composto por dois textos: Testamentum Porcelli e De Mundo. Mostramos que o papel das preposições no âmbito da dissolução casual é essencial para a atribuição de caso abstrato e não apenas para dar maior clareza à sentença, como registram estudos tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE:Preposição. Latim. Morfologia. Fonologia. Teoria do Caso.

ABSTRACT

This study aims to describe the role of prepositions from Classical Latin to Vulgar Latin and to Romance languages, including Portuguese, in the light of Case Theory. The corpora is composed by representative works of Classical Latin and by two texts of Vulgar Latin: Testamentum Porcelli and De Mundo. We show that the role of prepositions in the context of casual dissolution is essential for the assignment of abstract case and not just to give greater clarity to the meaning of the sentence, as traditional studies regard.

KEYWORDS:Preposition. Latin. Morphology. Phonology. Case Theory.

INTRODUÇÃO

Na passagem do latim para as línguas românicas, ocorre a mudança do tipo morfológico para o tipo sintático, isto é, a informação sintática, antes contida na desinência das palavras, passa a ser veiculada através da posição dos elementos na frase. Envolvidas nessa mudança, há questões de cunho fonológico, morfológico (morfossintático) e sintático, dentre outras.

Gabas Jr.(2001)lança mão da desflexionalização que ocorreu na passagem do latim para as línguas românicas, ou seja, da paulatina mudança do tipo morfológico para o tipo sintático nas línguas românicas para discutir Mudança Gramatical. O autor registra que o

*Professora Assistente do Departamento de Letras Clássicas e Linguística da UFSM (Santa Maria - RS - Brasil).
E-mail: evellynepatricia@hotmail.com.

referido fenômeno se observa no desenvolvimento do latim às línguas românicas. É no âmbito da perda da flexão nominal latina que se observa o papel das preposições.

Em exemplo, como *Marcellus amat Claudiam*, a informação sintática está contida nas desinências de caso, ou seja, *Marcellus* é o sujeito da oração por estar declinado em nominativo e a desinência *-us* veicula, dentre outras informações, essa função sintática; *Claudiam* é o objeto direto, apresenta terminação *-am*, desinência do caso acusativo que, dentre outras funções, designa objeto direto. Se a ordem dos elementos dessa oração fosse invertida, não teríamos nenhuma mudança de função sintática, pois a marcação de caso morfológico garante a informação sintática em uma língua com ordenamento livre.

Em contrapartida, se estivéssemos diante de uma sentença do português, como Marcelo ama Cláudia, a inversão dos elementos ocasionaria mudança de função sintática, pois a função é expressa, nas línguas românicas modernas, através da posição na frase. O ordenamento se mostra mais rígido. As questões abordadas nesse estudo são da seguinte ordem: perda da flexão nominal latina e fenômenos envolvidos e a consequente mudança de ordenamento da sentença do latim clássico ao latim vulgar e o papel das preposições nesse processo. Este trabalho tem como objetivo entender essa mudança via Teoria da Regência e Ligação e explicar a paulatina inserção de preposições na passagem do latim clássico para o latim vulgar. Estudiosos tradicionais registram que as preposições tinham a função de dar maior clareza à frase em meio à dissolução do paradigma dos casos, vejamos como uma teoria moderna dá conta dessa mudança.

O *corpus* do latim clássico é composto pelas seguintes obras: *Metamorfoses* (Ovídio): *Origo Mundi*, *Homo*, *Quatuor aetates* e *Orpheus*; *Odes* (Horácio): as odes escolhidas foram aquelas que continham maior número de preposições; *Eneida* (Virgílio): canto I. O *corpus* do latim vulgar é composto por: *Testamentum Porcelli*, paródia de um texto jurídico de autoria desconhecida de 350 d.C.; “*De mundo*” (Guilherme de Alvegne), de 1120.

A preposição

Retomaremos, nesta passagem do trabalho, estudos tradicionais sobre as preposições; mais adiante, trabalharemos com a Teoria da Regência e Ligação, doravante, GB. No latim clássico, as preposições tinham um papel secundário nas relações entre os constituintes. Elas eram utilizadas para dar maior clareza ou ênfase, uma vez que os casos morfológicos davam conta das relações sintáticas entre os elementos da frase.

Segundo Saussure (1975), o indo-europeu não possuiria preposições e apresentaria numerosos casos com força de expressão para indicar as relações entre os elementos. J. Cervoni (1991, p. 91) diz que, em data antiga, a flexão nominal nas línguas indo-europeias era muito rica para assegurar as relações entre o nome e outros elementos, por isso a preposição não existia. Todavia, as flexões de caso não supriam totalmente as necessidades de expressão. Para amenizar essa falta, era possível juntar à frase um elemento de sentido, sob forma de advérbio, determinando o verbo. Desta maneira a relação tornava-se precisa, embora o advérbio não possuísse relação sintática com o verbo. O uso recorrente desse processo foi suficiente para transformar um advérbio ligado ao verbo em preposição regendo uma forma nominal.

A REDUÇÃO DOS CASOS

A literatura aponta dois fenômenos que ocasionaram a redução dos casos latinos: a perda de material fonético e a redundância - vejamos qual é o papel desses dois processos na desflexionalização latina.

Dentre as perdas de material fonético, destaca-se, a apócope do *-m*. Faria (1955), traz algumas informações baseadas em comentários de autores latinos, como Vélío Longo e Quintiliano. Segundo o autor, a consoante só seria pronunciada se a palavra seguinte iniciasse por consoante; se a palavra seguinte tivesse uma vogal inicial, o *-m* serviria de sinal entre as duas vogais para que estas não se contraíssem. Com a queda do *-m*, no latim vulgar, a vogal que o precedia ficava nasalizada.

Maurer Jr. (1959) concebe a apócope do *-m* como a perda mais radical da qual as línguas românicas não apresentam sequer vestígios, exceto em monossílabos como *quem* (português), *quien* (espanhol). O fenômeno ocorreu tanto nas formas verbais de primeira pessoa do singular (*amabam* > *amaba* > *amava*) quanto nos substantivos (*rosam* > *rosa*), causando a perda de desinência do acusativo e a conseqüente identidade com o nominativo e o ablativo¹. O glossário denominado *Appendix Probi* registra a omissão do *-m*: *nunquam non nunqua* (n.º 219), *pridem non prilde* (n.º 223), *idem non ide* (n.º 226). O primeiro registro representa a forma correta e o segundo, a forma que não se adequa ao padrão do latim clássico.

¹A semelhança do acusativo e nominativo com o ablativo só aconteceu quando este último perdeu a quantidade da vogal final *a*, nos nomes de primeira declinação no singular.

A perda de outra consoante figurou no cenário do latim vulgar: a apócope do *-s*. Maurer Jr. (1959) diz que a queda do *-s* não foi generalizada e se dava em maior quantidade em nomes terminados em *-us*. Faria (1955) atesta que, na língua arcaica, o *-s* era “*debilmente pronunciado*”, principalmente em nomes terminados em *-us* ou *-os*. O autor, baseado em Cícero e Quintiliano, comenta que era elegante omitir o *-s* em palavras que tinham *-us* como as duas últimas letras e quando a palavra seguinte começasse por consoante.

A referida consoante fez-se resistente em posição final pelo fato de o seu apagamento representar linguagem provinciana. De acordo com Maurer Jr.(1959), ocorreu, em latim vulgar, perda de desinências inteiras, como *-ibus* e *-orum*, entretanto, sobre esse fenômeno, não se têm muitas informações, embora tais desinências tenham sido eliminadas radicalmente. Passemos à perda da quantidade vocálica.

É sabido que, em latim, a quantidade vocálica é distintiva e que as vogais são breves ou longas. Há fatores que decorrem da quantidade das vogais em latim, como a atribuição do acento e a distinção casual. A vogal *a* do nominativo singular é breve, como em *agricolă*, já a mesma palavra flexionada no ablativo tem a forma *agricolā*, com a vogal *a* longa².

No latim vulgar, segundo Tarallo (1990, p. 95) “a quantidade das vogais havia perdido a função distintiva, dando lugar ao sistema prosódico acentual que se tornaria fonêmico nas línguas românicas”: (i) *ī* passou a *i*; (ii) *ĩ* e *ē* passaram a *e*; (iii) *ě* tornou-se *ε*; (iv) *ā* e *ǣ* passaram a *a*; (v) *ō* passou a *ó*; (vi) *ō* e *ū* passaram a *o*; (vii) *ū* passou a *u*. A perda da quantidade e das consoantes finais citadas causou identidade casual, istoé, o caso morfológico já não era capaz de veicular informação sintática em uma sentença com ordenamento livre. Resumimos os fenômenos responsáveis pela identidade casual em (1).

(1) Fenômenos que provocaram identidade casual

CASOS	LATIM CLÁSSICO	LATIM VULGAR	TIPO DE PERDA
NOMINATIVO	<i>rosă</i>	<i>rosă</i>	
GENITIVO	<i>rosæ</i>	<i>rosæ</i>	
ACUSATIVO	<i>rosam</i>	<i>rosă</i>	queda do <i>-m</i>

²Em latim clássico, a vogal *a* final do nominativo singular é sempre breve (*agricolă*, *rosă*, *ală*) e a vogal final do caso ablativo, no singular, é sempre longa (*agricolā*, *lupō*, *regē*, *fructū*, *perniciē*).

DATIVO	<i>rosæ</i>	<i>rosæ</i>	
ABLATIVO	<i>rosã</i>	<i>rosă</i>	Perda da quantidade
VOCATIVO	<i>rosă</i>	<i>rosă</i>	

A relação entre dissolução casual e redundância

Em latim clássico, poucas preposições podem reger dois casos e o caso é, geralmente, previsível. Depois de uma preposição como *cum*, o caso empregado será o ablativo. O mesmo acontece com *ad*, que antecede acusativo. Como a função sintática é antecipada pela preposição, tornou-se redundante o uso da estrutura prep + caso. Por esse motivo, a preposição tornou-se, aos poucos, mais significativa do que a desinência casual.

No decorrer da passagem do latim clássico para o latim vulgar, a dissolução do genitivo foi a mais complexa de todas. Poggio (2002) afirma que a forma de genitivo concorria com a forma preposicionada gen + (preposição) *de*, que sofria ainda a concorrência com *ex* e *ab*. A noção partitiva do genitivo foi a que primeiro foi substituída pela perífrase. De acordo com a autora, o genitivo continuou existindo expressando posse, mas passou a exigir o uso de preposição para dar maior clareza e ênfase.

O caso dativo permaneceu como terceiro da declinação vulgar. Em época antiga, assumiu as funções do possessivo ao lado do genitivo, para depois representá-lo sozinho, sob forma de *dativus commodi* (dativo de interesse). Foneticamente, o dativo singular se confundiria com o acusativo nos nomes de 2ª declinação, por conta da apócope do *m* e da perda da quantidade, transformando *u* breve em *o*, semelhante ao acusativo.

Por sua identidade com o acusativo, no singular, o ablativo foi eliminado. Uma pequena diferença entre *o* e *u* logo se desfez, devido à perda da quantidade, o que ocasionou identidade com o dativo. Por fim, o caso ablativo foi substituído pelo acusativo ou teve suas funções assumidas pelas preposições.

O vocativo só se distinguia dos demais casos no tocante aos nomes em *-us* no singular da 2ª declinação. Findou por se confundir com o nominativo ao qual correspondia. O locativo desapareceu muito cedo e mal conta dentre os casos latinos.

O caso nominativo conservou-se ao lado do acusativo e é bem atestado pelas línguas românicas. Em fase arcaica, o francês e o provençal diferenciavam um caso reto e um outro oblíquo. Restos do nominativo singular podem ser encontrados em todo o território, antes dominado pelo império romano, muitas vezes ao lado do acusativo. Até em regiões africanas,

graças aos latinismos, temos palavras derivadas de vocábulos latinos flexionados no nominativo: *dordus*<*turdus*, *akerrus*<*cerrus*.

O acusativo chegou ao ponto de prescindir dos demais casos, sendo o caso universal. A princípio, foi utilizado no lugar de outros casos, principalmente do ablativo, mas também substituiu, paulatinamente, o genitivo e o dativo, tornando-se o caso lexicogênico da maioria das línguas românicas, como é o caso do português.

Algumas considerações sobre a Teoria do Caso

A Teoria do Caso trabalha com a noção tradicional de caso na perspectiva gerativa. Nesse módulo da gramática Gerativa, trata-se do caso abstrato. A preocupação da Teoria do Caso é estabelecer o seguinte: (i) quais e quantos são os casos; (ii) quais são os atribuidores de caso; (iii) quais são os recebedores de caso; (iv) como se atribuem os casos; (v) que princípios regulam essa atribuição.

Antes de prosseguirmos, vejamos a distinção entre caso morfológico e caso abstrato. Raposo (1992) chama a atenção para a necessidade de se distinguir essas duas noções. Línguas como o latim, o alemão, o romeno, o esloveno, o russo, etc., apresentam um paradigma de casos morfológicos. Nessas línguas, o caso é uma marca morfológica que identifica a função gramatical ou semântica de um elemento. Na frase latina *Marcellus amat Claudiam*, referida anteriormente, podemos ver as marcas casuais de nominativo e de acusativo, *-us* e *-am*, respectivamente, que indicam a função de sujeito e de objeto direto, seguindo a nomenclatura tradicional. Nas línguas sem paradigma de caso morfológico, o caso é atribuído aos elementos, apenas não há marcação morfológica.

O que é universal é o caso abstrato; o que varia entre as línguas é ter ou não ter uma realização morfológica do caso abstrato. Em latim, como os casos e as preposições possibilitam recuperar as funções gramaticais e semânticas, a ordem da frase latina é tida como livre, já em línguas como português ou inglês, essas noções são dadas, de maneira geral, através da ordem das palavras, ordem esta tida como rígida.

Para dar conta da universalidade do caso abstrato, temos o Filtro de Caso, princípio que exige que um DP pronunciado tenha caso. O caso acusativo é atribuído a um DP³ no contexto de um verbo transitivo, o caso oblíquo é dado a um DP no contexto de uma preposição e o caso nominativo é dado a um DP na posição sujeito, no contexto de uma flexão [+agr]. Respondendo às questões explicitadas inicialmente, os atribuidores de caso são as

³Entendido como Sintagma Determinante.

categorias Infl/[+agr], V e P, e os recebedores de caso são os DPs foneticamente realizados. O princípio regulador da atribuição do caso é o Filtro de Caso. Tentemos entender, agora, como se dá a atribuição de caso.

A atribuição de caso se dá de maneira canônica e de maneira excepcional, sempre sob regência. A noção de regência e de m-comando, de acordo com Haegeman (1991), é a seguinte:

M-COMANDO

A m-comanda B se e somente se A não domina B e cada projeção máxima que domina A também domina B.

REGÊNCIA

A rege B se

- (i) A é regente;
- (ii) A m-comanda B;
- (iii) não há barreiras entre A e B, os regentes são cabeças lexicais e *tensed* Infl.

A marcação canônica de caso se dá quando um núcleo lexical atribui caso a seu complemento dentro de sua projeção máxima. Vejamos o exemplo retirado de Miotto et al (2004): “A menina vigiou o namorado para a amiga”. Nessa sentença, *a menina* recebe nominativo de Infl; *o namorado* recebe acusativo do verbo; *a amiga* recebe caso oblíquo da preposição.

Observemos a sentença “[A indiferença aos protestos populares] compromete o governo”, retirada de Miotto et al (2004). No trecho destacado, *indiferença* é o núcleo que atribui papel temático a seu argumento *os protestos populares*, mas esse núcleo [+N] não tem a capacidade de atribuir caso a seu argumento e esse argumento precisa ser visível para a interpretação temática. Dessa maneira, uma preposição é inserida para salvar a sentença da agramaticalidade, atribuindo caso oblíquo ao DP. Essa marcação ocorre como último recurso para licenciar um DP.

Ainda tratando do caso oblíquo, existem dois casos que precisam ser abordados: (i) verbos que c-selecionam um PP como único argumento interno; (ii) verbos que selecionam dois complementos internos. O primeiro grupo inclui verbos do tipo *gostar de*, *precisar de*,

conviver com. Em uma sentença, como “João precisa de uma namorada”, o verbo atribui papel θ ao seu argumento interno, mas não é capaz de atribuir caso, pois o receptor do caso está protegido pelo PP, que é barreira. Mesmo sendo transitivos, esses verbos não podem atribuir acusativo, então a preposição atribui caso oblíquo. Os verbos desse grupo são marcados, no léxico, como núcleos que selecionam um PP como único argumento.

O segundo grupo de verbos compreende aqueles que selecionam dois argumentos internos, como *dar*, *doar*: *Maria deu um presente para João*. O verbo seleciona dois argumentos internos e lhes atribui papéis temáticos; o DP *um presente* recebe caso acusativo de V, marcação canônica; como V não pode atribuir acusativo novamente para o DP *João*, o referido DP recebe caso oblíquo de P; a preposição licencia o DP *João* dando-lhe visibilidade para a interpretação temática.

Há a marcação excepcional de caso (ECM) que ocorre quando um núcleo atribui caso para argumentos de outro núcleo. Em uma sentença com a que se segue: “*John believes [him to be a liar]*” (HAEGEMAN, 1991), temos uma marcação de caso que não é a canônica. Como o infinitivo (o infinitivo pessoal em português é atribuidor de caso, mas em línguas como o inglês, o infinitivo é invariavelmente impessoal) não é capaz de atribuir caso, o verbo transitivo *believe* atribui caso acusativo ao complemento do verbo *rir*. Vejamos um exemplo reproduzido de Miotto et al (2004) para a atribuição de caso acusativo por ECM em português: “A Maria viu-[nos rir].” Assim como no exemplo anterior, a flexão do verbo no infinitivo não atribui caso nominativo dentro do seu domínio, desse modo, o verbo *ver*, da sentença matriz, atribui acusativo ao argumento da sentença subordinada.

Haegeman (1991) chama a atenção também para a atribuição de caso inerente pelos nomes. Citando Chomsky, a autora diferencia a atribuição de caso estrutural da atribuição de caso inerente: “...a atribuição de caso estrutural depende da regência, uma propriedade configuracional, e a atribuição de caso inerente depende de duas condições: atribuição de papel temático e regência.”

CONDIÇÃO DE CASO INERENTE

Se A é atribuidor de caso inerente, então A atribui caso a um DP se e somente se A atribui papel temático ao DP (CHOMSKY, 1986a, p. 194).

A condição acima garante que nomes, como *belief*, *envy* e adjetivos, como *proud* só poderão atribuir caso inerente ao DP ao qual também atribuírem papel temático. A principal

diferença é, pois, a sensibilidade do caso inerente ao papel temático, ao qual o caso estrutural é indiferente. A autora, ao tratar de dados do alemão, casos genitivo e dativo inerentes, citando Roberts (1983), diz que essa discussão é importante para a mudança linguística, pois a mesma pode estar relacionada a uma mudança na gradação de disponibilidade do caso inerente na língua.

Após essa pequena revisão dos pressupostos teóricos da Teoria do Caso, tais como: (i) caso abstrato universal diferente de caso morfológico e de caso inerente; (ii) atribuidores de caso como os cabeças lexicais Infl/[+agr], V e P; (iii) atribuição de caso sob regência; (iv) Filtro de caso, princípio que garante que todo DP foneticamente realizado receba caso; (v) recebedores de caso como DPs foneticamente realizados; (vi) marcação canônica e ECM, tentaremos entender que papel as preposições tiveram na passagem do latim clássico para o latim vulgar em relação à perda dos casos morfológicos e à paulatina mudança na ordem da frase latina.

AS PREPOSIÇÕES EM LATIM CLÁSSICO

Baseados no *corpus* referido anteriormente, formulamos um quadro das preposições referentes ao período clássico em (2). Descrevemos e discutimos os dados a seguir.

(2) Paradigma das preposições do Latim Clássico

PREPOSIÇÕES DE ACUSATIVO	PREPOSIÇÕES DE ABLATIVO	PREPOSIÇÕES PARA AMBOS OS CASOS
Ad, per, ob	Cum, a, ex, sine, pro, de, e	Sub, in, ab, ante

A preposição *in* ocorre tanto com ablativo quanto com acusativo. No trecho “*Mea renidet in domo lacunar*”, da ode 18, livro II de Horácio, temos a preposição *in* regendo ablativo, com função de adjunto adverbial expressando a ideia de “lugar onde”, que é própria do caso ablativo, “Rebrilham ricamente em minha casa”. Em “*Ilium in Italiam portans victosque penates*”, trecho da Eneida, a preposição *in* rege acusativo designando “lugar para onde”, ideia que compete à estrutura *in* + acusativo, “Carregando os penates vencidos até a Itália”.

A preposição *sub* rege ablativo e acusativo; quando rege ablativo, o sentido é de “sob, no fundo ou na profundidade”, quando *sub* rege acusativo, reforça-se o sentido com a ideia de “embaixo de”: “*Cum Juno, aeternum servans sub pectore vulnus*”, “Com Juno, eterno escravo sob o peito doente”.

A preposição de acusativo e ablativo *ante* carrega o sentido de “diante de, na presença de, antes de (falando de tempo)” e é esse o sentido da preposição *ante* em um dos primeiros versos das *Metamorfoses* de Ovídio: “*Ante mare et terras, quod tegit omnia, caelum*”, “Antes do mar e das terras, o céu cobria tudo”.

No excerto “*Eurus ad Auroram Nabataeque regna recessit*”, “O Euro retirou-se para Aurora e para os reinos de Nabatéia”, vemos a preposição *ad*, com a ideia de “lugar para onde”, sentido por excelência do acusativo preposicionado.

Per é preposição de acusativo e indica “entre, durante, através, por meio de, em nome de”. Em “*saucia vomeribus per se dabat omnia tellus*”, “...ao rastro e não ferida pelas relhas, por si mesma dava tudo”, a preposição expressa o sentido de “por meio”; em um verso próximo “*per Chaos hoc ingens vastique silentia regni*”, temos o sentido de “através”, “por este caos imenso e pelos silêncios do vasto reino”.

A preposição *ob* carrega o sentido de “em vista, por causa, diante, em troca, por”. No trecho “*Vi superum salvae memorem Junonis ob iram*”, “pelas forças dos deuses, pela ira lembrada da cruel Juno”, temos esse uso.

Temos *a* e *ab* que indicam “o ponto de partida (espaço), ponto de partida (no tempo), a partir de”, como vemos no trecho “*adspirate meis primaque ab origine mundi*”, de *Metamorfoses*, “inspirai a minha iniciativa, e da primeira origem do mundo”.

A preposição *pro* que exprime a ideia de “em favor de, na presença de, no interesse, por” pode ser observada no excerto “*Juris erit; pro munere poscimus usum*”, de *Metamorfoses*, “vos pertencerá de direito; por dádiva, pedimos o uso”.

A preposição *de*, que rege ablativo e carrega a ideia de “a partir de, a respeito de, de, segundo”, foi utilizada por Ovídio no seguinte verso das *Metamorfoses*, “*De duro est ultima ferro*” cujo significado seria “De duro ferro é a última”.

As preposições *ex* etêm o sentido de “do interior de (movimento de dentro para fora), procedência, origem, desde”. Em “*Teucrorum ex oculis: ponto nox incubat atra*”, a preposição *ex* indica origem: “Dos olhos dos Teucros: a noite negra deita-se sobre o mar”.

Sine expressa “estar sem, estar privado”, como na passagem da Odes: “*antemnaeque gemant ac sine funibus*”, “e as vergas gemendo e as quilhas sem cordas”. Outro exemplo seria

“*squalidus in ripa Cereris sine munere sedit*”, “esquálido, ficou sentado à margem, sem o dom de Ceres”.

A preposição *cum* tem sentido de “com, em companhia de, com a ajuda de”. Em “*temperiemque dedit mixta cum frigore flamma*”, das *Metamorfoses* de Ovídio, “deu uma temperatura mista de calor intenso com frio”. Já em “*gratia cum Nymphis geminisque sororibus audet*”, o sentido é de “companhia”, “a graça com as Ninfas e as duas irmãs se atrevem”.

Em latim clássico, há um grande número de preposições e a regência é restrita aos casos acusativo e ablativo. Seguem considerações sobre as preposições do latim vulgar e uma análise da inserção das preposições em latim vulgar.

AS PREPOSIÇÕES EM LATIM VULGAR

O texto *Testamentum Porcelli*, datado de 350 d.C., é considerado uma paródia dos textos jurídicos da época. O porquinho Corocota, antes de morrer, dita um testamento e faz a partilha de seus bens e das partes do seu corpo. Vejamos as estruturas preposicionadas presentes neste texto e comparemos com as características das preposições do latim clássico.

Em “*affer de cocina cultrum*”, estamos diante de um ablativo de lugar, com função sintática de adjunto adverbial do verbo “*affer*”: “traz da cozinha uma faca”, esse sentido é encontrado em latim clássico já com preposição.

Além do sentido primeiro, de adjunto adverbial de lugar (ablativo de lugar), o trecho poderia ser interpretado como expressando a função de adjunto adnominal de *cultrum*, então teríamos: “traz uma faca de cozinha”. O caso para expressar, em latim clássico, a função sintática de adjunto adnominal é o genitivo, que não precisa de preposição para indicá-la.

Ilari (1999) diz que o traço sintático mais importante encontrado neste texto é o uso das preposições. O autor comenta o caso supracitado apontando a referida ambiguidade no sentido que a preposição expressa, o que acarreta uma inovação.

Ainda conforme Ilari (1999), a construção *de* + substantivo, pospondo-se a um nome e funcionando como adjunto adnominal (traz uma faca de cozinha) passou de maneira imediata para as construções românicas. O genitivo foi o primeiro caso que cedeu à perífrase, este pode ser um exemplo desse processo.

Partindo do entendimento de que o caso morfológico não era capaz de veicular a informação sintática e de que a ordem dos elementos na sentença do latim vulgar é mais direta, em “*affer de cocina cultrum*”, argumentamos, a partir da Teoria do Caso, que a

preposição foi inserida como atribuidora de caso oblíquo, sem a qual, o DP *cocina* não seria visível para a interpretação temática. A flexão [+Agr] atribui caso acusativo ao DP *cultrum*.

Outro trecho que nos chama a atenção é a passagem “*bene condiatis de bonis condimentis*”, sendo a tradução: “condimenteis bem de bons temperos”. Novamente, a fraqueza do caso genitivo e a sua concessão à preposição *de* dá conta do exemplo.

O mesmo trecho, “*bene condiatis de bonis condimentis*”, é interpretado por Sozim (1987) como o uso de *de* junto a um ablativo instrumental. A tradução da passagem poderia ser “condimentais bem com (utilizando) bons condimentos”. Ablativo de instrumento não exige preposição em latim clássico, esse trecho poderia representar mais uma inovação, a inserção da preposição em uma estrutura que anteriormente não se desenhava desta maneira.

Novamente, a preposição é inserida na estrutura para atribuir caso oblíquo ao DP *condimentis*. Como a sentença latina vulgar estava se tornando mais fixa e os casos morfológicos não eram mais capazes de expressar a informação sintática, a preposição é indispensável, já que, sem receber caso, o DP não poderia tornar-se visível para receber papel temático.

Vejamos *sub die*, no trecho “*Porcellus comprehenditur a famulis, ductus sub die XVI Kal.*”, cuja tradução seria “O porquinho é capturado pelos servos e conduzido no dia dezesseis das Calendas”. O uso da preposição com ablativo seria dispensado e a melhor opção seria a troca pela estrutura preposição *sub* + acusativo para expressar a função de adjunto adverbial de tempo. Podemos entender que o acusativo preposicionado já não era mais utilizado com a função referida, sendo substituído pela estrutura formada por prep + substantivo. Nesse momento, é possível que a preposição já começasse a carregar o sentido da estrutura inteira.

Além do uso diferenciado das preposições, há de se observar a clara mudança da ordem das palavras no texto *Testamentum porcelli*, bem diferente de um texto da época clássica, que possuía uma ordem relativamente livre. As frases dessa paródia têm uma ordem muito mais parecida com a ordem das línguas românicas.

Outro exemplo de texto do período vulgar que apresenta uma ordem direta bem semelhante à das línguas românicas é “*De mundo*” de Guilherme de Alvegne. A obra é datada do ano de 1120, produzida na cidade de Paris e questionava as ideias de Aristóteles e de Avicena sobre a criação do mundo.

Percebemos que o uso de preposições se faz constante nessa obra. A preposição que mais aparece é *de* regendo ablativo. Aqui não tinha o sentido que se registra em latim clássico (“sobre, a partir de”), mas somente com o sentido de “sobre”: “*aggrediat promissam investigationem & declarationem denovitate, antiquitate universi universaliter, &de*”

temporalitate...”, cuja tradução é “iniciarei uma intensa investigação e declaração sobre a novidade, a antiguidade do universo como um todo e sobre a temporalidade”. A preposição *de* aparece nesse texto expressando a ideia de “sobre”, com função sintática de complemento nominal, *abrativus respectus*.

Em latim clássico, a função sintática de complemento nominal é veiculada pelo caso dativo, como em *Venti violenti periculosi sunt nautae* (Os ventos violentos são perigosos para os marinheiros), sem preposição, pois o caso dativo não era regido por preposição, assim como o genitivo não o era. Em latim vulgar, a preposição é inserida para atribuir caso inerente e papel temático aos DPs *novitate*, *antiquitate* e *temporalitate*, sem a qual as estruturas não seriam possíveis.

In rege tanto ablativo quanto acusativo, mantendo o sentido que tem em latim clássico. Quando rege ablativo, designa lugar estático, ou seja, “lugar onde”; regendo acusativo, designa movimento, “lugar para onde”.

Ante, que rege acusativo e ablativo, conservando um dos sentidos que exprimia em latim clássico: “*vel creator non fuit ante incoptionem*”, que seria “mas o criador não existiu antes da criação”.

O texto “*De mundo*” é um tratado de filosofia utilizado por Guilherme de Avergne para estudo com professores da universidade Sorbone. Trata-se de um texto científico que contém um estilo formal, mas não rebuscado ou literário. A ordem direta e a linguagem simples são flagrantes, há inovações em relação à regência e quanto à ordem muito mais fixa das sentenças. Maurer Jr. (1959) comenta que a língua vulgar é analítica na construção das frases e utiliza as preposições como recurso para exprimir as categorias e as relações em detrimento dos casos. Essa característica é marcante nesse texto. De fato, as preposições não são inseridas para dar maior clareza à sentença latina vulgar, mas para atribuir caso oblíquo a DPs e torná-los visíveis para receberem papel temático. O quadro baseado no *corpus* do latim vulgar encontra-se abaixo, em 3.

(3) Paradigma das preposições do Latim Vulgar

PREPOSIÇÕES DO LATIM VULGAR
Ad, de, cum, in, sine, pro, per, super, supra, sub, inter, trans, intra, secundum, ante

As preposições *ad*, e *per* regiam acusativo; *in*, *sub*, *ante* regia acusativo e ablativo; *de* passou a reger o genitivo; e as demais preposições regiam o caso ablativo. Algumas preposições se perderam, por exemplo, *ob*, *propter*, *praeter*, *ex*, *ab*, dentre outras. Os sentidos que essas preposições expressavam em latim clássico foram absorvidos pelas preposições que se mantiveram em latim vulgar. Estas são as que mais se mantiveram intactas e estenderam seu campo, sendo as mais utilizadas, *ad* e *de*.

De acordo com as gramáticas latinas e com estudos tradicionais, as preposições, em latim clássico, exerciam um papel secundário, sendo utilizadas apenas para dar ênfase à frase. A língua da época clássica dispunha de muitas preposições, algumas com pequenas diferenças de sentido entre si, com um uso restrito a apenas dois casos: o ablativo e o acusativo. Já o latim vulgar tem um quadro reduzido de preposições e esses elementos são inseridos como atribuidores de caso abstrato oblíquo, tornado-se indispensáveis nesse contexto. A mudança no ordenamento dos elementos na sentença está inserida nessa mudança do tipo morfológico latino para o tipo sintático das línguas românicas já presente em latim vulgar, ainda que a língua, nesse período, ainda pudesse apresentar, variavelmente, caso morfológico. As línguas românicas, por sua vez, levam a mudança adiante sem apresentar marca morfológica do caso abstrato universal.

PREPOSIÇÕES: LATIM CLÁSSICO VERSUS LATIM VULGAR E A ATRIBUIÇÃO DE CASO

Nesse estudo, buscamos entender o papel das preposições na passagem do latim clássico para o latim vulgar e a consequente perda do paradigma morfológico e mudança na ordem das palavras na frase.

Como o caso abstrato é universal, o que se perde na passagem do latim clássico para o latim vulgar é a marcação do caso morfológico. Modernamente, línguas que possuem paradigma morfológico apresentam variação nesse quesito. Em alemão e esloveno, por exemplo, a marcação morfológica de genitivo sofre concorrência com a perífrase formada pela preposição e a palavra regida, principalmente na língua falada.

As perdas fonéticas, tais como perda de material fonético e da quantidade vocálica, atingiram a desinência casual provocando identidade entre os casos latinos. Em uma ordem relativamente livre, a falta das marcas morfológicas de caso tinha, como resultado, problemas de entendimento das sentenças. A identidade casual é tida como o motivo pelo qual a ordem da sentença latina foi se tornando mais rígida, buscando veicular a informação da função sintática via posição na estrutura. Entra em jogo a mudança na ordem da sentença. O elemento

marcado com nominativo assumia a primeira posição em latim vulgar, seguido pelo verbo e pelo elemento recebedor de caso acusativo. Essa era a ordem mais comum, em latim vulgar: NOMINATIVO VERBO ACUSATIVO; os demais elementos concorriam entre si para ocupar as posições restantes. As preposições são inseridas como atribuidoras de caso oblíquo correspondente aos casos morfológicos genitivo e dativo.

REFERÊNCIAS

ALVERNI, Guilherme. *Opera omnia*. Paris: Minerva, 1674.

FARIA, Ernesto. *Fonética histórica do latim*. 2.ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1957.

GABAS Jr. *Linguística histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.

ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.

MAURER JR., Theodoro Henrique. *Gramática do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

NOVAK, Maria da Glória; NERI, Maria Luiza (Org.). *Poesia lírica latina*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

OVÍDIO. *Metamorfoses*. São Paulo: Hedra, 2000.

_____. *Os remédios do amor; Os cosméticos para o rosto da mulher*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

POGGIO, Rosauta Maria Fagundes. *Processos de gramaticalização de preposições do latim ao português*. Salvador: Edufba, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, colaboração de Albert Riedlinger. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 7.ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

SOZIM, Raul José. O testamento do porquinho. *Uniletras*, Ponta Grossa, n. 9, p. 52-58, 1987.

TARALLO, Fernando. *Tempos linguísticos*. São Paulo: Ática, 1990.

OS MARCADORES CONVERSACIONAIS NA INTERAÇÃO ENTRE IDOSOS

Janayna Bertollo Cozer Casotti*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo verificar as funções desempenhadas pelos marcadores conversacionais no diálogo entre idosos. Para isso, será examinado, com base em fundamentos teóricos da Análise da Conversação, um fragmento de texto oral que apresenta como tema *relacionamento amoroso* e que compreende um diálogo em que interagem duas informantes idosas. Os resultados dessa investigação permitem comprovar as funções específicas que os marcadores conversacionais desempenham, na medida em que promovem a condução e a manutenção do tópico discursivo e estabelecem a solidariedade conversacional entre os interlocutores.

PALAVRAS-CHAVE: Marcadores Conversacionais. Análise da Conversação. Interação entre Idosos.

ABSTRACT

This article has the purpose of verifying the functions performed by the conversational markers in the dialogue among elderly people. Therefore, based in the theoretical foundations of Conversation Analysis, it will be observed an oral text fragment which presents a *loving relationship* as a theme and contains a dialogue in which two elderly women interact. The results of this examination provide evidence of the specific functions the conversational markers perform, as they promote the guidance and maintenance of the discursive topic and establish the conversational solidarity between the two speakers.

KEYWORDS: Conversational Markers. Conversation Analysis. Elderly People Interaction.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os marcadores conversacionais constituem estratégias discursivas que instauram a ligação entre as unidades cognitivo-informativas do texto falado e entre seus interlocutores. Devido à frequência com que ocorrem na fala e à importância para a estruturação da coesão e da coerência no texto falado, pretendemos, neste trabalho, verificar as funções desempenhadas por esses elementos no diálogo entre idosos.

Para isso, primeiramente, apresentaremos os pressupostos teóricos, com base nas pesquisas de Marcuschi (2003); Urbano (1999); Fávero et al (1999); Castilho (1989) e Preti

* Departamento de Línguas e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória- ES. E-mail: janaynacasotti@uol.com.br.

(1991, 2004). Em seguida, analisaremos um fragmento de inquérito do tipo D2, que compreende um diálogo em que interagem duas informantes: a Locutora 1, com 63 anos, solteira, professora aposentada, e a Locutora 2, com 78 anos, viúva, dona de casa. Esse diálogo apresenta como tema *relacionamento amoroso*.

OS MARCADORES CONVERSACIONAIS NA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

Já é consenso entre os estudiosos da Análise da Conversação que a função dos marcadores conversacionais, ainda que não integrem o conteúdo cognitivo do texto, é servir de ligação entre as unidades cognitivo-informativas do texto e entre seus interlocutores, revelando sempre alguma função interacional na fala. Nesse sentido, como afirma Urbano, esses articuladores marcam

de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático. Em outras palavras, são elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal (URBANO, 1999, p. 85-86).

Urbano (1999, p. 86-91) tipifica os marcadores, considerando, para isso, o aspecto formal, o semântico e o sintático, bem como suas funções comunicativo-interacionais.

Quanto ao aspecto formal, os marcadores podem ser linguísticos e não-linguísticos. Os linguísticos são de natureza verbal (lexicalizados, como: *é mesmo? né? olha*; ou não-lexicalizados, como: *uhn, ah, ahã*) ou de natureza prosódica (pausa, entonação, alongamento, mudança de ritmo e de altura). Os não-linguísticos ou paralinguísticos, como o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação, são fundamentais na interação face a face, pois sinalizam as relações interpessoais. A esse respeito, Marcuschi (2003, p. 63) afirma: “uma palmadinha com a mão durante um turno, um olhar incisivo ou um locutor que nunca enfrenta seu parceiro significam muito”.

Quanto ao segundo aspecto, Urbano aponta o esvaziamento semântico dos marcadores conversacionais. A nosso ver, entretanto, uma vez que se constituem em recursos de que os falantes se utilizam para testar o grau de atenção e participação do seu interlocutor, os marcadores são mecanismos orientadores dos falantes entre si e, portanto, são relevantes discursivamente. Além disso, vale lembrar os elementos que conservam parte do sentido e da função sintática originais, assumindo também uma função pragmática. Como poderemos verificar na análise do *corpus*, isso acontece com o marcador *assim* que, mesmo preso a uma

estrutura oracional, como adjunto adverbial, também apresenta função modalizadora de hesitação do falante, ligando-se, portanto, à situação enunciativa.

Quanto ao aspecto sintático, os marcadores verbais, lexicalizados ou não, são, na maioria dos casos, sintaticamente independentes e entonacionalmente autônomos. E embora apresentem liberdade posicional, Urbano destaca que

a frequência com que certos marcadores ocorrem em determinadas posições tem levado os estudiosos a classificarem-nos como iniciais, mediais e finais em relação às unidades linguísticas com as quais eles estão envolvidos. Assim, marcadores como **Bom** e **Bem** costumam iniciar turnos, enquanto outros como **sabe?** e **certo?** costumam encerrá-los (URBANO, 1999, p. 90).

Marcuschi (2003, p. 61) também apresenta as posições em que os marcadores podem figurar: “na troca de falantes, na mudança de tópicos, nas falhas de construção, em posições sintaticamente regulares. Fundamentalmente, eles podem operar como *iniciadores* (de turno ou unidade comunicativa) ou *finalizadores*”.

Quanto às funções comunicativo-interacionais exercidas pelos marcadores, podemos destacar a função geral de organizar o texto. Tal função comporta duas outras mais específicas: a *interpessoal*, que serve para a administração do turno conversacional, e a *ideacional*, que é acionada pelos falantes para a negociação do tema e seu desenvolvimento. (Cf. CASTILHO, 1989, p. 273-274)

Em outras palavras, os marcadores têm a função de conduzir e orientar as atividades dos falantes, articulando relações e sustentando a interação. Portanto, as funções interacionais comandam estratégias adotadas pelos interlocutores na constituição e manifestação de suas identidades sociais.

O marcador desempenha sua função genérica, uma vez que se constitui em elemento que contribui para a articulação do texto, encadeando-o coesiva e coerentemente. A propósito das funções específicas dos marcadores, afirma Urbano:

São específicas as funções de monitoramento do ouvinte ao falante ou a de busca de aprovação discursiva pelo falante em relação ao ouvinte, ou ainda, de sinalizadores de hesitação, de atenuação ou de reformulação por parte do falante, ou ainda, de sua intenção de asserir ou perguntar (URBANO, 1999, p. 100).

Como nosso objetivo é investigar as funções dos marcadores conversacionais no diálogo entre idosos, trataremos, na próxima seção, das características centrais da linguagem dos falantes dessa faixa etária.

A LINGUAGEM DOS IDOSOS

Ao apresentar características da fala de idosos velhos, ou seja, idosos com mais de 80 anos, na dinâmica de interação verbal, relacionando-as às mudanças que o envelhecimento provoca no comportamento linguístico, Preti (1991) dá grande contribuição aos estudos da conversação de falantes nessa faixa etária, posto que coloca em xeque a visão preconceituosa com que foi – e, muitas vezes, ainda é – tratada a linguagem dos idosos. Para Preti,

as condições sociais em que os idosos vivem na sociedade contemporânea (pelo menos nas grandes cidades) permitem-nos caracterizá-los como um ‘grupo de minoria’, sujeito a um tratamento estigmatizador por parte da comunidade, a ponto de não conseguirem mais definir um papel social que lhes permita preservar a própria imagem social. Esse conflito com o meio ambiente tem suas conseqüências na comunicação linguística dos idosos, com marcas específicas ao nível prosódico, léxico, sintático e, principalmente, discursivo ou conversacional (PRETI, 1991, p. 15).

Decerto, deveria haver uma relação estreita entre o aumento da população idosa no mundo e a atenção dada a esse grupo social na comunidade, mas isso não ocorre. Os inúmeros asilos ou, de forma pleonástica, as inúmeras *casas de repouso* acabam comprovando a verdade dessa afirmação. Segundo Preti (2004, p. 38), estudos feitos nos Estados Unidos “mostraram que a discriminação por causa da idade é tão forte quanto à revelada com relação ao sexo e à raça”.

Na contramão desse raciocínio preconceituoso, o linguista destaca que pausas excessivas, repetições, abandono de segmentos, sobreposição de vozes, assalto e entrega de turno são ocorrências normais na interação entre idosos, visto que tais fenômenos se associam a fatores socioculturais e psicofísicos que justificam o comportamento linguístico desses falantes. Para ele,

é inegável que a velocidade das transformações da vida contemporânea acaba por contrastar violentamente com o natural declínio de habilidade dos idosos em vários setores da atividade social, entre os quais o mais importante, o processo de comunicação linguística, quer como falante, quer como ouvinte. À lentidão das reações dos idosos na conversação corresponde uma notável impaciência em ouvi-los, em compreendê-los, em fazê-los entender, que caracteriza nossa sociedade, em particular, a urbana (PRETI, 2004, p. 40).

Para tratar da (dis)fluência, Preti destaca os dois níveis em que se pode analisar tal aspecto: um, mais restrito, que implica os traços prosódicos, ou seja, velocidade e pausas na

fala; e outro, mais amplo, que compreende a sequenciação discursiva. No caso específico dos idosos, o que chama a atenção é que a disfluência associa-se tanto ao ritmo de voz quanto à ruptura na organização discursiva:

A descontinuidade é um fenômeno absolutamente normal na linguagem oral, nos falantes de qualquer faixa etária (...) Embora normais, os problemas de continuidade, nos vários níveis de análise, podem ser exacerbados por deficiências psicofísicas do falante ou pela ação de condicionadores sociais. É o que ocorre com a linguagem do idoso, que por isso se torna marcada (PRETI, 1991, p. 33).

E assim vão surgir as repetições, os anacolutos, as parentéticas, as pausas, as hesitações, as autocorrekções, elementos que se intensificam na linguagem dos idosos, mas que, no dizer de Preti (1991, p. 50), são “mecanismos estratégicos que eles usam para compensar problemas de disfluência que ocorrem ao nível prosódico e para os quais esses falantes não têm solução”.

Preti também trata das marcas lexicais que constroem a categoria tempo-espaço na linguagem dos idosos, apresentando sempre como referência um momento do passado. Assim, quando se pede para falar a respeito do *seu* tempo, a disposição que o idoso revela é muito maior do que a dos outros falantes. Segundo o linguista, isso revela uma característica marcante da linguagem: “o prazer de falar para ouvintes atentos e interessados; a satisfação de lembrar” (PRETI, 1991, p. 18).

De fato, o discurso do idoso, embora apresente certa disfluência, no que diz respeito à topicalidade, manifesta a habilidade deles em conduzir, provocar a ruptura ou a mudança do tópico, com vistas a manifestar-se em relação ao passado e ao presente.

Em seu discurso, os idosos também se utilizam de marcadores conversacionais. Como esses elementos proporcionam uma visão melhor do que é específico da fala, dando-nos a medida da naturalidade, procuraremos verificar, a partir da análise de um fragmento de inquérito do tipo D2, quais marcadores ocorrem na linguagem dos idosos e quais seriam suas funções.

MARCADORES CONVERSACIONAIS NA INTERAÇÃO ENTRE IDOSOS: ANÁLISE DE UM DIÁLOGO ENTRE DUAS *IDOSAS JOVENS*

O fragmento de inquérito sob análise é um diálogo entre duas informantes a propósito do tema *relacionamento amoroso*. A gravação tem 60 minutos, dos quais 5 foram transcritos.

O trecho transcrito compõe o anexo deste trabalho. Nele, *as idosas jovens*, conforme denominação de Preti (1991, p. 26), desenvolvem os tópicos *namoro, casamento e família*, entremeados por repetições, hesitações, pausas, características da linguagem dos idosos.

Dentre os fenômenos que caracterizam o trecho de conversação sob análise, detemos, nos marcadores conversacionais, a fim de que possamos verificar, pela classificação desses elementos, as funções que eles apresentam.

Quanto ao aspecto formal e sintático, no texto sob análise, há marcadores lexicalizados produzidos por L2 (mulher, 78 anos, viúva, dona de casa, 3ª faixa etária), como: *e* (linha 4), *aí* (linhas 4, 11, 12, 14, 17, 19, 42, 43, 44, 97), *então* (linha 29), *porque* (linha 2), *pra mim* (linha 98), e também produzidos por L1 (mulher, 63 anos, solteira, professora aposentada, 3ª faixa etária): *é mesmo?* (linha 10), *e* (linha 1), *aí* (linha 22), *foi* (linha 59), *pois é* (linha 66), *não?* (linha 78), *sim...* (linha 85), *então...* (linha 108), *assim* (linha 30).

No caso dos não-lexicalizados, além dos *uhn* (linhas 13, 39, 52, 80, 82), *ahn... ahã* (linha 15), *uhn... ahã* (linhas 47, 73, 110), *ahã* (linhas 62, 85, 101, 103), *eh* (linhas 62, 64, 106), *ah* (linhas 34, 37, 70), *ahn* (linhas 37, 41) de L1, pronunciados em turnos autônomos; há as emissões de L2, como *ah* (linhas 42, 49, 55, 95), *ahã* (linhas 63, 65, 74), que não integram a estrutura oracional sintaticamente, mas a entremeiam.

Produzidos por L2, esses marcadores frequentemente preenchem pausas indicativas de hesitação, marcam momento de planejamento cognitivo do texto, ou ainda, sustentam o turno discursivo, uma vez que é essa informante que conta a história de seu relacionamento amoroso. Já os de L1, produzidos durante o turno da parceira, geralmente em sobreposição, demonstram atenção à história narrada, interesse, acompanhamento, assentimento ou discordância; orientam L2, monitorando-o quanto à interlocução, sendo, por isso, denominados *marcadores de monitoramento*, os quais equivalem a turnos.

No início do fragmento sob análise, uma entonação ascendente interrogativa constitui um *marcador de pergunta*, que, dirigido à interlocutora, acaba por desencadear o tópico discursivo: a narração do primeiro encontro amoroso:

(1) 1 L1 e como é que a senhora conheceu o o tio Toneca?

Na sequência acima, a simples formulação da pergunta já garantiu o desenvolvimento do tópico, visto que se trata de pergunta aberta, cuja finalidade é a captação de informações.

Tal pergunta é reconhecida por meio do marcador introdutório *como*, reforçado pela expressão de realce *é que*.

Como marcadores não-lexicalizados produzidos por L2, o texto registra quatro ocorrências de *ah* (linhas 42, 49, 55, 95); três de *ahã* (linhas 63, 65, 74), que sinalizam momentos de hesitação, revelando aspectos relacionados às condições de produção e transmissão do texto falado. São, por isso, denominados *marcadores de hesitação*, muito comuns na linguagem dos idosos. Segundo Preti (2004, p. 49), ainda que a hesitação seja comum no discurso de todos os falantes, ela “ganha maior frequência no discurso dos ‘idosos velhos’, porque, conforme sabemos, o processo de envelhecimento prejudica gradativamente a memória (e, com mais intensidade, a memória dos fatos recentes) e a audição”.

Todavia, o texto analisado não apresenta somente esses marcadores de hesitação, mas muitos outros, cujo objetivo é manter o turno e planejar a sequência. Por se tratar de marcador com alta frequência, recorrência e função, ressaltamos os seguintes:

- Alongamentos: *o::* (linhas 4, 40, 71), *o::olha* (linha 28), *não::* (linha 43), *ah::* (linha 55), *a::* (linha 68), *a::hã* (linha 88), *já::* (linha 92), *eh::* (linha 106).
- Pausas: ocorrem com muita frequência, devido ao caráter rememorativo do discurso, neste caso, por se tratar de um diálogo entre duas idosas:

(2)	56	L1		eu lembro... a senhora até quis me
	57		chamar pra ir lá tomar conta daquela/cuidar da da sua menina...	
	58	L2		[da Nininha lá a Nininha
	59	L1		[foi... da sua primeira m/
	60		lá... lá onde mo/ mora o...	
	61	L2		[veio a Nair Pedreste depois a Nair Pedreste...

No trecho acima, a pausa produzida por L1 em *mora o...* pode significar também pedido de socorro, por isso L2 auxilia a parceira, completando-lhe o enunciado, em sobreposição de voz (linha 61).

- Pausas preenchidas por elementos lexicais, como se poderá ver adiante com o marcador *assim* (linhas 30 e 75).
- Repetições de palavras ou expressões:

- (3) 38 L2 porque o primo Lui o meu primo...
 39 L1 [uhn
 40 L2 que era o primo Lui... falou "E. larga o:: o Mantuani que era o Angelin Mantuani...
 41 L1 [ahn

E também de frases inteiras, com alguma variação na estrutura, como na linha 55:

- (4) 55 L2 ah:: bom sim... lá nasceu a primeira menina a Nininha nasceu lá...

Para resolver as dificuldades de memória, o falante lança mão de verdadeiros *pedidos de socorro* ao interlocutor, como acontece em:

- (6) 4 L2 e durmimo aí no Bepe Main e... e... e... e o:: ((riso)) e na casa da da da da finada nona
 5 sua nona [da
 6 L1 da
 7 nona minha nona

A repetição produzida por L2 em *da da da da finada nona sua nona* parece significar um pedido de socorro. Com efeito, L1, reconhecendo a estrutura que está sendo desenvolvida pelo falante 2, diz, em sobreposição de voz, a mesma palavra proferida por L2, utilizando, assim, o processo colaborativo do *engate de fala*.

- Cortes de palavras ou de entonação, interrupções sintáticas ou semântico-sintáticas:

- (7) 8 L2 ele tava ali e a Nair do Bepe Main falou "TIO... vão lá na mam/vão lá em casa que tem/
 9 chegou duas moça boNIta lá em casa tio

No exemplo acima, observamos o corte na palavra *mamãe* e a substituição dessa palavra por *casa*, além da substituição do verbo *tem* por *chegou*. Esses troncamentos evidenciam a descontinuidade, traço comum na linguagem dos idosos.

- (8) 75 L1 e com/ e o seu relacionamento tia... com o titio... é:: era... era... assim bom:: ele cuida/ele
 76 ele...ti/ era carinhoso com a seNHOrá... como é que...
 77 L2 [carinhoso nada querida...

Trata-se, aqui, de uma interrupção sintático-semântica, em que L1 abandona, após o *com*, o enunciado iniciado com caráter indagativo de pergunta aberta (Como era o seu relacionamento com o tio?), optando por outra estrutura sintático-semântica: a de pergunta com modalizador (*assim*), sentida com uma preferência negativa esperada, assim como aconteceu (linha 75).

No caso específico do texto sob análise, cujos interlocutores são pessoas idosas (uma de 63 e outra de 79 anos), os momentos de hesitação não são decorrentes de desconhecimento do assunto, pois a rememoração do passado faz parte da própria organização discursiva do idoso. Antes disso, resultam da sua natural lentidão psicofísica, agravada por lapsos de memória, os quais atingem o vocabulário ativo que vai decrescendo com a idade.

Outro tipo de marcador frequente no texto é o de *teste/busca de apoio para a progressão conversacional* ou *busca de aprovação discursiva*, produzidos tanto por L1 quanto por L2 e normalmente situados no final de *unidades comunicativas*, com a intenção de frisar a proposição que finalizam. O texto apresenta dois tipos: *né* (cinco ocorrências produzidas pelo locutor 2: linhas 23, 69, 93, 107, 109, e cinco pelo locutor 1: linhas 30, 31, 67, 92, 99) e *não foi?* (uma ocorrência produzida pelo locutor 1: linha 54), num total de onze marcadores.

Esses marcadores podem ocorrer como marca de passagem consentida ou forçada de turno. A ocorrência da linha 67 exemplifica um encerramento de turno, com passagem consentida da vez, enquanto a da linha 30 exemplifica uma passagem forçada, decorrente de súbita discordância de L2 em relação ao que estava sendo dito por L1, obrigando-o a desistir da direção que imprimia à sua fala e a ouvir o esclarecimento de L2:

- | | | | | |
|------|----|----|---|--------------------------|
| (9) | 66 | L1 | pois é... e... e... e... e quantos filhos a senhora teve ao todo? pri/ os mais velhos eram as | |
| | 67 | | meninas né? | |
| | 68 | L2 | as meni/as quatro menina mais velha a Nininha... Hermínia a:: Lur/ Maria de | |
| | 69 | | Lurde e a Ana e a Rita né... | |
| | | | | |
| (10) | 30 | L1 | foi assim um... um aMOR assim a va/vista né? a primeira | |
| | 31 | | vista né? | |
| | 32 | L2 | | [|
| | 33 | | eu não tinha tanto amor a ele não B... | ele tinha tanto amor mas |

Esses testadores de apoio do interlocutor, às vezes, vêm precedidos e/ou seguidos de pausa. Como exemplo, citamos as sequências abaixo, nas quais as pausas que sucedem ao

testadorné... evidenciam a expectativa do falante quanto à manifestação de apoio ou atenção do seu interlocutor:

- (11) 107 L2 tanto que trabalha ela me ajuda a fazer isso fazer aquilo né...
[
108 L1 então...
109 L2 ajuda pra nós ter interesse de ter alguma coisa na vida né...
[
110 L1 uhn... ahã

Por fim, analisamos o marcador *assim*, que continua mais ou menos preso a uma estrutura oracional, ligando-se sintaticamente a *bom*, numa função de adjunto adverbial (*advérbio de frase*), ao mesmo tempo em que se liga à enunciação – daí a denominação *advérbio de enunciação* – numa função modalizadora, sinalizando a hesitação do falante:

- (12) 75 L1 e com/ e o seu relacionamento tia... com o titio... é:: era... era... assim bom:: ele cuida/ele
76 ele...ti/ era carinhoso com a seNHOrá... como é que...

Desse modo, sob o aspecto pragmático, o *assim* constitui estratégia de *preenchimento de pausa*, podendo acarretar ruptura no plano linguístico para facilitar o momento de planejamento verbal.

No trecho em análise, a hesitação é também marcada pelo alongamento no *bom::*, pela reelaboração lexical em *ele cuida/ ele ele... ti/ era carinhoso* e pelas constantes pausas meditativas que aparecem ao longo do turno de L1, o que é muito comum na linguagem de um idoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui realizada comprova as funções que podem ser desempenhadas pelos marcadores conversacionais, os quais, no dizer de Fávero et al (1999, p. 49), “promovem a condução e manutenção do tópico discursivo, instaurando a solidariedade conversacional entre os interlocutores, na medida em que propiciam dinamismo e continuidade à interação”.

Tanto no discurso de falantes mais jovens quanto no de idosos, empregam-se marcadores conversacionais. O fato é que, no discurso dos idosos, a intensificação dos marcadores que sinalizam pausas, hesitações, truncamentos, repetições se deve a fatores psicofísicos, como, por exemplo, maior lentidão de reação, problemas de memória e de

audição, e também a fatores socioculturais, como a situação estigmatizadora do idoso na sociedade.

Dessa forma, concordamos com Preti, quando insiste

no fato de que os idosos demonstram, dentro de suas condições, uma resistência à situação em que vivem na comunidade, procurando nos atos conversacionais mecanismos discursivos que lhes permitam manter a interação verbal com outros falantes, preservando sua imagem social, já tão desgastada pelo processo natural de envelhecimento (PRETI, 1991, p. 125).

Por essa razão, os fatores psicofísicos e socioculturais precisam ser levados em conta quando se trata do discurso de falantes idosos, uma vez que podem explicar o comportamento linguístico desses falantes.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Para o estudo das unidades discursivas. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

FÁVERO, Leonor Lopes et al. *Oralidade e Escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PRETI, Dino. *A linguagem dos idosos: um estudo de Análise da Conversação*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

URBANO, Hudinilson. *Marcadores Conversacionais*. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

ANEXO

Tipo de inquérito: diálogo entre dois informantes (D2)

Duração: 60 minutos

Tempo transcrito: 5 minutos

Tema: relacionamento amoroso

Locutor 1: mulher, 63 anos, solteira, professora aposentada, 3ª faixa etária

Locutor 2 : mulher, 78 anos, viúva, dona de casa, 3ª faixa etária

- 1 L1 e como é que a senhora conheceu o o tio Toneca?
2 L2 porque eu vim numa festa em São Pedro...
3 L1 [uhn
4 L2 e durmimo aí no Bepe Main e... e... e... e o:: ((riso)) e na casa da da da da finada nona
5 sua nona [da
6 L1
7 nona minha nona
8 L2 ele tava ali e a Nair do Bepe Main falou “TIO... vão lá na mam/vão lá em casa que tem/
9 chegou duas moça boNIta lá em casa tio
10 L1 [é mesmo?
11 L2 vão lá tio”... aí ele falou “cê sabe que eu vou mesmo então espera que eu vou junto com
12 você”... aí ele pegou ela/ele veio com ela...
13 L1 [uhn
14 L2 aí eu tava na janela e ele ficou do lado fora... conversando comigo [ahn... ahã
15 L1
16 L2 e naquilo ele falou assim... “amanhã quando cês vão embora eu posso ir?”... eu falei
17 “pode” ((risos)) aí... [e ali deu continuidade
18 L1
19 L2 [aí continuou...
20 L1 continuaram namorando?
21 L2 continuamo namorando ()
22 L1 [e aí casou?
23 L2 e depois eu casei então né...
24 L1 a senhora namorou quanto tempo?
25 L2 sete mês só
26 L1 sete meses... só? [quatro mês de namoro ele queria casar
27 L2 [o::lha
28 L1
29 L2 com QUAtro mês de namoro então ele queria... [foi assim um... um aMOR assim a va/vista né? a primeira
30 L1
31 vista né? [ele tinha tanto amor mas
32 L2
33 eu não tinha tanto amor a ele não B... [ah não?
34 L1
35 L2 não falo a pura verdade eu não tinha tanto amor a ele não... eu tinha mais amor o outro

36 rapaz que eu namorava que eu deixei o outro pra namorar com ele
[ah sim... namorava [ahn
37 L1
38 L2 porque o primo Lui o meu primo...
[uhn
39 L1
40 L2 que era o primo Lui... falou “E. larga o:: o Mantuani que era o Angelin Mantuani...
[
41 L1 ahn
42 L2 larga o Mantuani que o Toneca diz que casa com você... aí eu falei assim... “ah num
43 acredito... não:: eu não acredito não”... aí ele falou assim “não eu te juro que ele jurou
44 que... que ele vai enfrentar até casar mesmo”... aí eu falei “então tudo bem... então aí eu
45 fui e larguei o Mantuani naquela mesma noite do casamento do finado Fioravante meu
46 irmão...
[uhn... ahã
47 L1
48 L2 era dia do casamento... e eu larguei o Mantuani e comecei a conversar com ele ele falou
49 “sabo posso vim?” eu falei “pode”... mas eu falei com o Mantuani ah quando ele foi
50 embora eu falei “não vem mais não eu não quero mais namorar com você não... ((risos))
51 [uhn... cê
52 L1
53 sabe tia que eu... eu... eu lembro vocês moravam lá onde era o Saqueto lá/recém-
54 casados... não foi?
[ah:: bom sim... lá nasceu a primeira menina a Nininha nasceu lá...
55 L2
[eu lembro... a senhora até quis me
56 L1
57 chamar pra ir lá tomar conta daquela/cuidar da da sua menina...
[da Nininha lá a Nininha
58 L2
[foi... da sua primeira m/
59 L1
60 lá... lá onde mo/ mora o...
[veio a Nair Pedreste depois a Nair Pedreste...
61 L2
[eh... ahã... eu lembro... eu lembro disso...
62 L1
[ahã
63 L2
64 L1 eh... eu lembro dos seus meninos eh... pequenos...
[ahã
65 L2
66 L1 pois é... e... e... e... e quantos filhos a senhora teve ao todo? pri/ os mais velhos eram as
67 meninas né?
68 L2 as meni/as quatro menina mais velha a Nininha... Hermínia a:: Lur/ Maria de
69 Lurde e a Ana e a Rita né...
[ah sim
70 L1
71 L2 depois então continuou o Severino... o Hervídio... o Valdacir... o::: o Zé... o Roberto e o
72 Carlo que são seis filho homem...
[uhn... ahã...
73 L1
74 L2 ahã...
75 L1 e com/ e o seu relacionamento tia... com o titio... é:: era... era... assim bom:: ele cuida/ele
76 ele...ti/ era carinhoso com a seNHOrá... como é que...
[carinhoso nada querida...
77 L2
[não?
78 L1

79 L2 não era carinhoso te falar a pu/-- não é pecado contar mentira...--
[
80 L1 uhn
81 L2 B. ele/ porque eu pedi um beijo a ele...
[
82 L1 uhn
83 L2 se eu não falasse “olha... eu te dou tanto do beijo toda noite” eu beijava ele não tenho
84 vergonha de falar não
[
85 L1 sim... ahã...
86 L2 eu beijava ele toda noite eu falei “de hoje em diante... eu não vou te dar mais nenhum
87 beijo que você não TEM coração de me dar um beijo?
[
88 L1 a::hã
89 L2 de solteiro você queria até me... me...
[
90 L1 sim...
[
91 L2 me...
[
92 L1 queria já:: né? te...
[
93 L2 queria né?
[
94 L1 é eu sei
95 L2 ah... cê já sabe mais ou menos
[
96 L1 sim
97 L2 aí eu falei assim “desde que de solteiro você queria agora depois de casado nem um beijo
98 cê num me dá” ... ele me deu um beijo B... pra mim parece que eu tivesse ido no CÉU...
99 L1 é né
[
100 L2 no dia que ele me deu aquele beijo... pra mim me senti TÃO feliz na minha vida...
[
101 L1 ahã
102 L2 que pra mim parecia que eu tivesse suMIDO de alegria
103 L1 ahã
[
104 L2 mas senão ele nunca me deu um abraço e um beijo que falasse coitada da minha
105 velha...
[
106 L1 eh:::
107 L2 tanto que trabalha ela me ajuda a fazer isso fazer aquilo né...
[
108 L1 então...
109 L2 ajuda pra nós ter interesse de ter alguma coisa na vida né...
[
110 L1 uhn... ahã

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA CONSTRUÇÃO DO HUMOR NO GÊNERO CHARGE

Micheline Mattedi Tomazi*

RESUMO

À luz dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD), dialogando com o elenco de abordagens teóricas, em especial, as ideias de Pêcheux (1969), Maingueneau (1997), Bakhtin (2000, 2002), entre outros, o escopo deste trabalho é apresentar uma proposta de análise da charge “O pacificador”, produzida por Maurício Ricardo. Ao abordar esse gênero, destaca-se a preocupação com uma leitura interpretativa que leve em conta o processo enunciativo, o processo histórico, o processo interativo e o processo linguístico que contribuem para o efeito humorístico dessa produção discursiva. Partindo do pressuposto de que esses processos, tomados isoladamente, não dão conta de toda produção de sentidos por parte do leitor do texto, pretende-se mostrar que um diálogo entre esses vários processos permite ao leitor sair de uma relação mais imediata com o texto, estabelecendo, conseqüentemente, relações mais sutis, compreensivas e profundas, capazes de contribuir para a construção do sentido do texto humorístico.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Humor. Polifonia. Gênero charge.

ABSTRACT

In the light of the theoretical assumptions of Discourse Analysis (DA), dialoguing with the cast of theoretical approaches, particularly the ideas of Pêcheux (1969), Maingueneau (1997), Bakhtin (2000, 2002), Roulet (1996), among others, the scope of this paper is to propose a review of a cartoon produced by Maurice Richard, entitled "The Peacemaker." By approaching this genre, there is a concern about an interpretative reading which takes into account the process of enunciation, the historical process, the interactive process and the linguistic process that contribute to the humorous effect of this discursive production. Assuming that these processes, taken individually, do not control all the production of meaning by the reader of the text, it is intended to show that a dialogue between these various processes allows the reader to abandon a more immediate relationship with the text, thereby establishing more subtle, profound and understandable relationships capable to contribute for the construction of sense of the humorous text.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Humor. Polyphony. Genre cartoons.

* Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória-ES. E-mail: mimattedi@hotmail.com

AS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DO HUMOR NA IDADE MODERNA

A polêmica proibição do humor, em pleno século XXI, depois de termos passado pela ditadura militar, parece ser um tema inopinado, incauto, senão, vergonhoso, por promover uma das formas mais terríveis de silenciamento: a censura à liberdade de imprensa.

Se as produções artísticas já há muito tempo integraram o humor como uma das suas dimensões constitutivas, poderíamos dizer que esse tema é também parte constitutiva da nossa existência no mundo, de nossa identidade social, política, cultural. O humor elegante ou agressivo, fino ou grotesco, lúdico ou sarcástico, cordial ou irônico, não mais repousa sobre um fundo de amargura ou tristeza, mas concebe-se como uma forma de discutir, mostrar, ou até denunciar os conflitos sociais, políticos e culturais, de forma a promover a reflexão positiva e desenvolta, sem estar preso às amarras da censura ou ao valor negativo da fase satírica ou caricatural que o caracterizou em uma determinada época.

Segundo Lipovetsky (2005), o cômico, cujas raízes podem ser encontradas em três fases históricas (a fase medieval, a fase clássica e a fase atual), é marcado, na sociedade humorística atual por um humor que seduz e reaproxima os indivíduos. Logo, “o cômico, longe de ser a festa do povo ou do espírito, tornou-se um imperativo social generalizado, uma atmosfera *cool*, um clima contínuo a que o indivíduo é submetido até no seu cotidiano” (op.cit., p.112). Para o autor, nosso tempo não detém o monopólio do cômico, já que, em todas as sociedades, inclusive nas selvagens, as festas e os risos sempre ocuparam um lugar de destaque estabelecido por cada cultura. No entanto, apenas a sociedade atual, ou a pós-moderna, pode ser classificada de humorística, porque, para Lipovetsky:

apenas ela se instituiu globalmente sob a égide de um processo que tende a dissolver a oposição, até agora estrita, entre o sério e o não-sério; a exemplo de outras grandes divisões, a divisão entre o cômico e o cerimonioso se dilui, beneficiando um clima largamente humorístico (LIPOVETSKY, 2005, p. 112).

Esse contexto humorístico atual permite uma visão lúdica do humor. Nem sempre ele é sarcástico, mas bizarro, hiperbólico, provocante, psicodélico, expressivo, caloroso e cordial. A paródia, uma das formas de utilização do humor, é dessocializada, formal ou “estetizada” e assume o tom divertido, ao mesmo tempo audacioso; é nesse sentido que surge o estilo aberto, insolente, desenvolto, descontraído e *cool* do humor. Hoje, o humor pede espontaneidade e naturalidade. É leve, engraçado, mas, ao mesmo tempo, é estrategicamente manipulativo e parcial.

Se assumimos com Bérghson (2001, p. 4) que a emoção é a maior inimiga do humor, que nossos próprios dramas, observados por nós mesmos como espectadores, tornam-se comédias e que a “anestesia momentânea do coração” é responsável pela nossa indiferença necessária para a produção do efeito da comicidade, é possível assumir a visão proposta por Debord (1997) para a sociedade do espetáculo como uma forma de sociedade na qual os indivíduos são obrigados a contemplar e consumir passivamente as imagens de tudo o que lhes falta na existência real. Assim, não há possibilidade de a própria imagem ser reveladora ou esclarecedora, mantendo-se para sempre na esfera da alienação e da emoção.

Na sociedade do espetáculo, a realidade torna-se uma imagem e as imagens tornam-se realidade, portanto, para Debord (op.cit., p.18-19), o espetáculo tem uma tendência a “fazer ver o mundo que já não se pode tocar diretamente” e se reconstitui a cada representação, em que a vida de todos se degrada em “universo especulativo”. Nesse sentido, os meios de comunicação de massa são a manifestação superficial mais esmagadora do espetáculo, porque dá a impressão de invadir a sociedade como simples instrumentação, quando, na verdade, atua de forma unilateral, a serviço do sistema, sendo, portanto, uma forma de dominação ideológica. O humor, então, mantido refém da lógica espetacular, transforma-se em um forte instrumento de manipulação, em ferramenta apassivadora. Ao mesmo tempo em que ele é descomprometido e descontraído, por não ter a pretensão de ser seguido como uma verdade, é capaz de engendrar o poder e a ideologia e nisso reside a força inquietante do humor.

Se o humor detém esse poder, se ele marca e constitui a nossa sociedade atual, apostamos, neste artigo, em uma relação de proximidade entre a charge e o humor para refletirmos um pouco sobre os efeitos de sentido que o discurso humorístico pode acionar no gênero charge. Para tanto, partimos de algumas considerações sobre a “sociedade humorística”, sobre o humor na sociedade atual, para, em seguida, tecermos algumas considerações sobre uma categoria de charge, a política, que, a nosso ver, constitui-se como um gênero especulativo que pode, dentre outras funções, é claro, utilizar o humor como forma de dominação e manipulação ideológica. Logo após, para mostrarmos como isso acontece no cruzamento do gênero charge e do humor, desenvolvemos uma análise interpretativa da charge “O pacificador”, produzida por Maurício Ricardo.

O UNIVERSO ESPECULATIVO DO GÊNERO CHARGE POLÍTICA: UM DISCURSO HUMORÍSTICO DE DOMINAÇÃO E MANIPULAÇÃO IDEOLÓGICA

O gênero charge consiste na crítica político-social e articula harmoniosamente as linguagens verbal e não-verbal, ou seja, esse gênero estabelece uma relação humorística e irônica com a realidade, por meio da utilização simultânea de imagens e palavras, acrescentando a isso um vigoroso sentido crítico, capaz de situar o leitor ou cristalizar sua posição acerca do assunto tratado. A charge, como muitos outros gêneros, a partir do advento da internet, passou a ser apresentada numa versão eletrônica, em que são aplicados efeitos visuais e sonoros para uma apresentação interativa. Em nosso meio, a charge evoluiu e está se adaptando a um novo gênero jornalístico: a *infografia*. Vivemos, neste ainda desabrochar do século XXI, na era do conhecimento virtual e da informação eletrônica, num contexto social em que a imagem e a palavra se fundem para a produção de sentidos nos diversos contextos comunicativos, no entanto, podemos assumir com Possenti (1998, p.118) que o tipo de humor presente nas charges - e acrescentamos as charges animadas - não é diferente dos outros tipos, apenas circula em veículo específico.

Desse modo, a charge é um gênero que lida com o repertório disponível nas práticas socioculturais e imediatas, estando, pois, sempre ligada ao modo como um determinado sujeito vê o outro. Utilizando-se de argumentos lógicos que possam convencer o leitor, explorar e provocar o riso, o humor, a sátira, a ironia, o deboche, o escárnio, a charge revela-se como um gênero que registra acontecimentos com pessoas simples e famosas, representantes políticos, fatos e acontecimentos diversos, que, como objeto, estão a serviço da produção do chargista, sujeito cujo ofício se desenvolve a partir da análise de fatos do cotidiano, para, então, em sua prática, satirizar, afirmar, subverter, entreter, divertir. Se consideramos que o discurso humorístico não é, necessariamente, crítico, podendo veicular discursos conservadores ou mesmo reacionários, como nos fez ver Possenti (1998, p.109), o humor presente nos discursos das charges políticas parece assumir sempre uma vertente crítica.

A charge, como gênero textual, mantém relação com as tradições dos gêneros do sério-cômico e com eles dialoga, no sentido que dá à realidade. Essa “atualidade viva”, segundo Bakhtin (2002, p. 107-8), “inclusive o dia-a-dia, é objeto ou, o que é mais ainda importante, o ponto de partida da interpretação, apreciação e formalização da realidade”. Dessa forma, as charges dialogam com os gêneros do sério-cômico e conservam a cosmovisão

carnavalesca. Ao parodiar, ao satirizar as ações políticas, elas são responsáveis pelo riso carnavalesco aludido pelo pensador russo.

Entretanto, como gênero polifônico e dialógico, a charge envolve um processo de produção que está sempre impregnado de valores ideológicos que precisam ser analisados para que se compreenda que, muitas vezes, o riso pode atuar justamente para o mascaramento da intenção ideológica, limitando nossa leitura à percepção apenas do risível.

Já que “não há humor que não exija uma parte de atividade psíquica do receptor”(LIPOVETSKY, 2005, p.125), é preciso que o trabalho de leitura interpretativa de uma charge leve em conta a construção do humor, não só no sentido linguístico, mas, principalmente, no que se refere ao seu processo enunciativo, levando em conta o contexto histórico e interacional no qual e a partir do qual a charge foi produzida.

Para Romualdo (2000, p.50), ao produzir a charge, o autor informa e também opina sobre um fato, parafraseando-o ou parodiando-o, por meio da representação de um “mundo às avessas”. Esse mundo satirizado e relativizado pela própria inversão de valores sociais oferece ao locutor desde uma visão crítica da realidade ao mascaramento dessa própria realidade.

A charge e o humor que a constitui funcionam como linguagens identitárias capazes de marcar e influenciar o cotidiano social e individual. Como um importante gênero enunciativo, a charge é capaz de capturar um momento de crise e de insatisfação na sociedade e interferir na interpretação dos fatos, já que trabalha com recursos diversos: estéticos, imagéticos e simbólicos. A charge e o humor são modos de produção e ressignificação de sentidos. A charge nega, afirma, descreve, reinterpreta, reinventa, manipula e pode influenciar o outro. Ela não é necessariamente comprometida com indivíduos e interesses. Não é necessariamente revolucionária, mas é crítica e chama a atenção para assuntos que, expostos em jornais ou sites, não são tão atraentes.

Por isso é que se pode dizer que a charge hoje é um gênero envolvente e polifônico que, além de atrair o leitor, usa o humor, fala e convida outras vozes para falar, brinca com vozes alheias, provoca o riso e a zombaria, mais precisamente esse riso carnavalesco que remete à nossa realidade sócio-político-econômica. Ela é, repetimos, um processo de interação social que se dá numa relação dialógica, sendo, pois, de grande interesse resgatar não as formas de organização dos elementos linguísticos que a constituem, mas principalmente, as formas de instituição de seu sentido. Trata-se, pois, de pensar o texto “não como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica, na qual os enunciadores se revelam substituíveis”, conforme Maingueneau (1997, p.14).

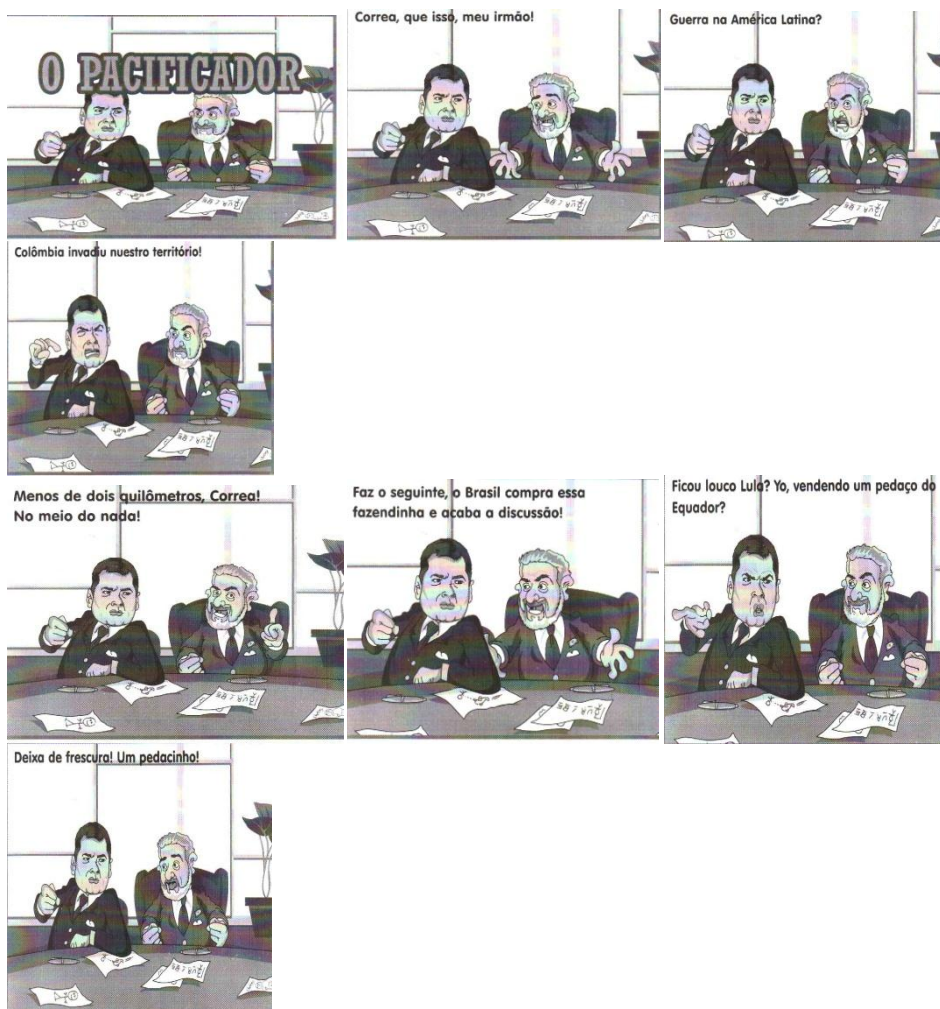
O DISCURSO HUMORÍSTICO DA CHARGE POLÍTICA “O PACIFICADOR”: UMA FORMA DE DESQUALIFICAÇÃO PELO RISO

Recentemente assistimos a mais um capítulo sobre conflitos envolvendo países do Continente Sul-Americano. Referimo-nos ao desentendimento entre o presidente da Venezuela, Hugo Chávez, e o sucessor de Álvaro Uribe, Juan Manuel Santos, da Colômbia, acirrado no mês de julho de 2010, após Chávez ter anunciado o rompimento das relações diplomáticas com a Colômbia. A decisão tomada pelo presidente venezuelano foi desencadeada pelas declarações do embaixador da Colômbia na Organização dos Estados Americanos (OEA), Luiz Alfonso Hoyos, que mostrou fotos, vídeos e testemunhos, durante uma sessão extraordinária do órgão, que comprovariam a existência de acampamentos e guerrilheiros em território venezuelano. Embora essa crise diplomática tenha sido agravada agora, em 2010, anteriormente, o então presidente da Colômbia, Álvaro Uribe, já havia declarado que integrantes das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc) estavam na Venezuela e acusou Chávez de proteger e esconder guerrilheiros. Já em 2008, foi a vez do Equador entrar em conflito diplomático com a Colômbia por conta dos guerrilheiros em situação fronteiriça. Nesses contextos conflituosos, sempre aparece a imagem, largamente difundida pela mídia, do presidente Lula como mediador ou pacificador de conflitos diplomáticos no Continente Sul-Americano. Com o intuito de recuperar um pouco dessa imagem e refletir sobre sua utilização no discurso humorístico, propomo-nos à análise da charge “O Pacificador”, produzida pelo chargista e cartunista Maurício Ricardo para o site UOL¹, no contexto conflituoso que envolveu a Colômbia e o Equador em 2008.

A escolha desse site se justifica pela disponibilidade de temas e debates atuais nas crônicas animadas ali postadas. Tal disposição é que permitiu trazer à tona uma charge que, pelo viés humorístico, crítico e irônico, tem como tema o imbróglio envolvendo a Colômbia e o Equador. O problema se deu, basicamente, a partir da invasão de forças militares colombianas em território equatoriano, a fim de combater as Farc. Na época, a Colômbia invadiu o território equatoriano com a intenção de atacar um grupo das Farc, liderado pelo número dois da organização paramilitar. O então presidente do Equador, Rafael Correa, sentiu-se ofendido e prejudicado pela ação colombiana e rompeu as relações diplomáticas com a nação invasora. Foi, pois, a partir desse mote, que o chargista simulou um suposto diálogo virtual, protagonizado pelos presidentes Lula e Rafael Correa. Durante a interação

¹ Por Maurício Ricardo, disponível em: <<http://charges.uol.com.br/2008/03/07/cotidiano-o-pacificador>>. Acesso em: 08 jul. 2008.

verbal simulada na charge, os presidentes Luis Inácio Lula da Silva e Rafael Correa dialogam, em discurso direto, a respeito do conflito causado pela invasão de terras equatorianas por parte dos colombianos. Nesse diálogo, os dois presidentes discutem sobre questões territoriais e apresentam pontos de vista divergentes, na tentativa de encontrarem amigavelmente uma solução para o conflito. Embora a charge, como outros gêneros textuais, apresente uma versão eletrônica, em que são aplicados efeitos visuais e sonoros para uma apresentação interativa, vale, nesta proposta de leitura, considerar o texto, a transcrição do diálogo, a partir das legendas, originalmente publicadas no site, em que há a simulação da interação verbal entre os dois presidentes:





Lula! Usted me ofende!



Companheiro, abre a cabeça! Mundo globalizado! O Brasil vive vendendo pedacinho!



É una queston de soberania! Colômbia ultrapassou sus limites!



Ó, conselho de quem foi reeleito e tá com a popularidade bombando:



Mas Lula, nuestro Compañero Hugo Chávez acha...



Acha que é o Che Guevara!



Se ele acha que é Che Guevara tiene buenas intenciones!



Balele! Ele tá pensando é nos milhões que vai ganhar vendendo camiseta com a cara dele!



No, no puede ser! Ele tem alma socialista e bolivariana!



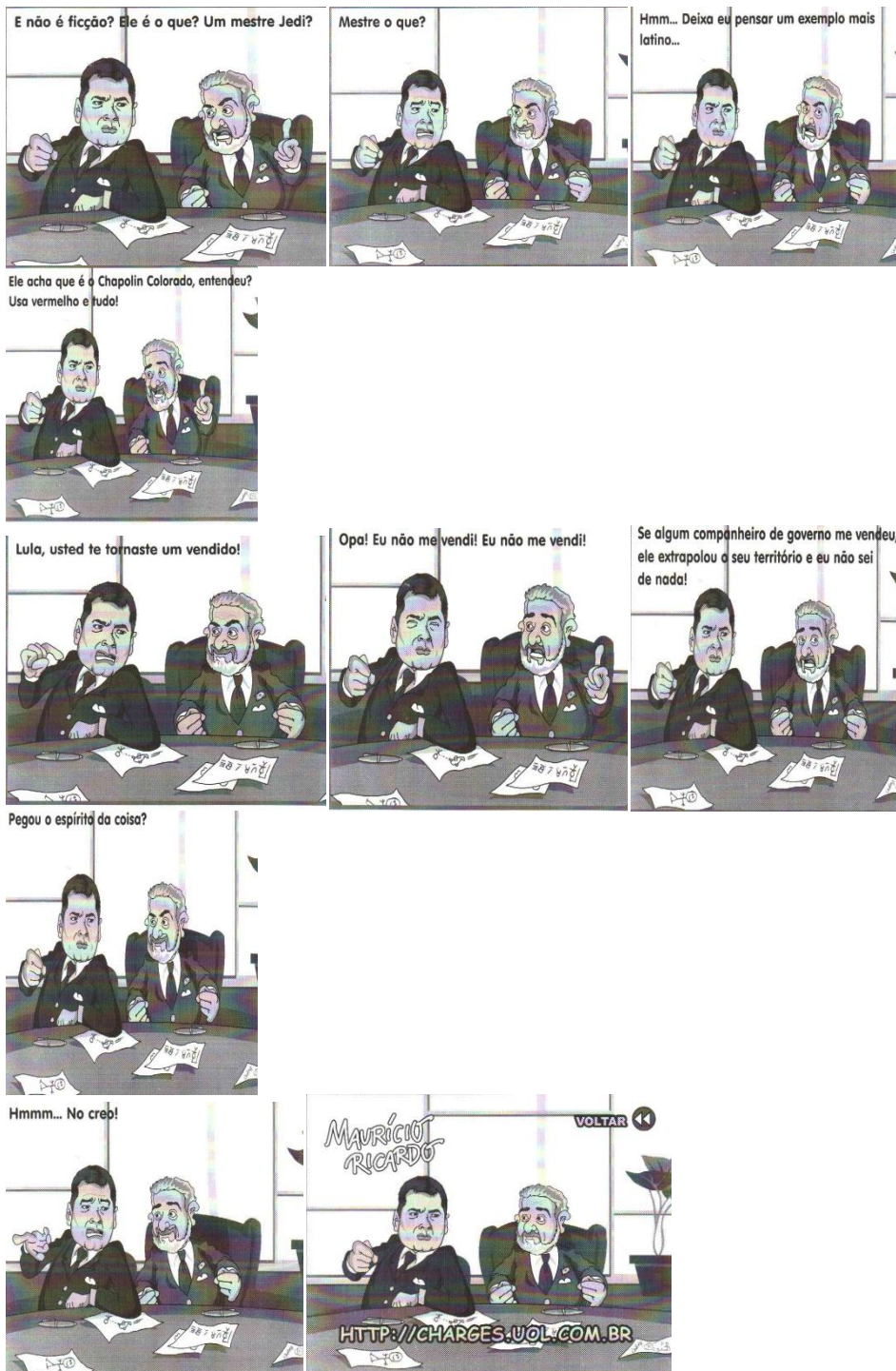
Marketeiro! Tolinho, ele é marketeiro! Na Venezuela tem bonequinho do Hugo Chávez!



Ele tem um programa de ficção científica na TV!



No! Ele mantién um programa para combater el império do mal!



Embora nossa intenção seja, como já afirmamos, trabalhar com as legendas que constituem o texto da charge, não podemos deixar de contextualizar, ainda que de modo geral, as imagens que aparecem na charge animada: o presidente Lula, sentado aparentemente na cadeira presidencial, recebe Correa que se senta ao seu lado. Sobre a mesa, estão vários papéis e desenhos que lembram não só a figura do opositor, Uribe, cujo nome aparece escrito em uma das folhas de papel, mas também estratégias de guerra. Essa é, portanto, a imagem

principal da charge seguida da animação, na qual a voz de cada personagem aparece dublada e acompanhada de gestos. Acreditamos que as imagens, embora sejam importantes, não constituem peça fundamental para a produção de sentidos nessa charge, uma vez que o cenário permanece o mesmo e elas, as imagens, embora sendo muitas, indicam pelos gestos, pela dublagem e pelas legendas, aquele que fala durante o diálogo, tornando-se até parecidas, repetitivas e previsíveis.

Pela leitura do texto, transparece, então, uma simulação do discurso, centrada na visão que o autor empírico, para usar a terminologia de Eco (1994), Maurício Ricardo, tem dos fatos. O diálogo é essa simulação de interlocução, em que os personagens envolvidos no jogo enunciativo se revezam e alternam seus papéis de locutor e alocutário na interação verbal entre um eu e um tu. Desse modo, a dimensão interacional se dá sob a forma de interlocução oral face a face, numa relação de co-presença espaço-temporal. A partir daí, é preciso considerar que os planos enunciativos manifestos são dois: o primeiro envolve o autor empírico e seus leitores previstos, a saber, os internautas que visitam o site; o segundo envolve o diálogo protagonizado pelos presidentes, Lula e Correa que, como personagens virtuais, aparecem em segundo plano enunciativo e assumem papéis como sujeitos ideológicos.

O título, elemento indubitavelmente catafórico, sinaliza, pela escolha do sintagma nominal (artigo “o” + substantivo “pacificador”), uma primeira inferência para o leitor que é convidado a buscar, no significado dos itens lexicais, possibilidades de leitura; a começar pela definição da palavra pacificador, dada pelo dicionário como “que ou aquele que pacifica ou restabelece a paz” e, assim sendo, palavra que se enquadra na classe gramatical de adjetivo, classificação logo reformulada pelo leitor que percebe, na utilização do artigo definido que antecede o nome, a substantivação do vocábulo. Ao tomar o termo como adjetivo substantivado no sintagma nominal, o sentido que se dá remete ao sujeito discursivo, a alguém que recebeu esse “codinome” por forças circunstanciais que se busca desvendar durante esta proposta de leitura. Há, necessariamente, a necessidade de se considerar, a partir dessa percepção de que o sintagma nominal se refere a alguém em particular e, principalmente, pelo próprio contexto de produção do texto e, mais ainda, pelo seu gênero humorístico, outras leituras para o título.

Antes, porém, retomemos os planos enunciativos que envolvem o discurso simulado na charge. Se consideramos que o texto da charge, pelas próprias características do gênero, propicia uma gama de observações que direcionam a leitura em torno de dispositivos discursivos e questões ideológicas, uma vez que a própria língua funciona ideologicamente, é

preciso distinguir e procurar entender como são acionados os planos enunciativos que instituem e constituem o humor da charge.

No primeiro plano, composto por Maurício Ricardo, temos o sujeito, autor empírico, que assina o texto e por ele é responsável. Nesse plano, é possível perceber as marcas ideológicas do autor, bem como as que se espera que tenham os seus leitores. Embora seja necessário lembrar que o leitor previsto não é, via de fato, o leitor real.

Ora, tendo em vista as próprias características do gênero textual em pauta, entendemos que o leitor previsto, interlocutor do autor empírico, espera um texto carregado de um discurso crítico, humorístico, irônico, capaz de re(criar) uma situação fictícia, vazada numa situação política real – sem se explicitar linguisticamente – já que o autor prevê um leitor virtual e a própria materialidade do texto traz em si um efeito-leitor que, na esteira de Orlandi (2005, p.65), é produzido, entre outros, pelos gestos de interpretação de quem o produziu, “pela resistência material da textualidade e pela memória discursiva do sujeito que lê”.

Isso significa dizer que o autor empírico busca corresponder às expectativas de seu público-alvo, leitor, mostrando, por meio de uma interpretação pessoal, o que, ironicamente, poderia acontecer numa conversa entre os dois presidentes. Essa ironia, logo percebida pelo leitor, evoca o cenário político e aciona opiniões do senso comum a respeito do assunto: a crise política estabelecida entre alguns países da América do Sul. Vale ressaltar que, nesse plano enunciativo, a imagem que o locutor, chargista, faz de seus interlocutores, internautas, é a de leitores capazes de perceber os implícitos no texto ou o seu contexto para alcançarem o efeito de humor desejado, o que se reforça pela escolha do gênero. Por outro lado, a imagem que os interlocutores internautas, frequentadores do site, têm da voz autoral parece reforçar a ideia de que se trata de um chargista famoso, atento à realidade e detentor de um repertório variado, haja vista a grande variedade de assuntos abordados em suas charges.

Por esse caminho, pela percepção do jogo de imagens, tal como propôs Pêcheux (1969), o referente que deu condições para a produção da charge, ou seja, a crise política, vai ser revelado nas vozes enunciativas do segundo plano, introduzido pela encenação do diálogo, cujas vozes dos governantes estabelecem diversas relações enunciativas intertextuais, pela alusão a outros nomes de destaque no cenário sul-americano, e relações interdiscursivas com discursos que retomam, em suas formações discursivas, um conflito com as formações ideológicas sobre o mesmo referente.

É, pois, esse segundo plano enunciativo, envolvendo o diálogo hipotético entre os dois governantes, o que nos interessa no texto, já que é nesse diálogo, que se processa o discurso humorístico. A linguagem em funcionamento na interação verbal entre os protagonistas do

discurso, além de ser postacomo informal, de modo a, forjadamente, indicar um conforto, um estar à vontade perante o outro, para expressarem suas opiniões, é, ainda, eivada de ironias, críticas sublimadas e alusões históricas, além de estar num registro diferente do português brasileiro, o que marca, portanto, não só da estrangeiridade, mas também da identidade cultural.

Dessa crítica ácida, sarcástica e humorística há que se considerar um detalhe importante no que se refere ao humor que se manifesta, sobretudo, ligado a considerações de fundo político, sendo, pois, a política vista sob um prisma satírico. Sendo assim, se reconhecemos que a sátira geralmente se faz com vistas a criticar determinado comportamento, ao dar vida ao personagem Lula com traços de falta de caráter e comprometimento com a soberania nacional, o autor, Maurício Ricardo, estaria criticando-o, e tal leitura é importante para a compreensão do texto, pois que está relacionada à constituição do sujeito que, fazendo significar, significa.

Já, ao exibir o perfil do personagem Correa, percebemos uma postura mais sisuda, uma vez que o interlocutor Correa se mostra o avesso de Lula, por apresentar-se como um sujeito engajado nas questões de soberania, comprometido com sua nação, um líder nacionalista que simpatiza com as ideias socialistas de Hugo Chávez e a ele se refere, com certa reverência, por representar um atual e grande catalisador de discussões políticas na América Latina.

Na interação verbal entre os governantes, surgem, portanto, inúmeras vozes políticas imbricadas que se encontram na memória discursiva do interlocutor, e os sentidos aparecem, surgem, renascem de nós. A polifonia construída pela justaposição de discursos - formando os interdiscursos - torna-se basilar para a constituição do enredo e, necessariamente, de seu humor, que se dá fundamentalmente em torno de alusões a assuntos da política internacional e nacional, a fim de adensar o foco (referente) da discussão, quer seja a invasão do Equador pela Colômbia, quer seja o silêncio do presidente Lula no escândalo do mensalão que envolveu diretamente o seu partido. Assim é que o presidente Álvaro Uribe, presidente da Colômbia, é, de certa forma, defendido pela voz de Lula que vê, em sua ação, apenas uma pequena falha, contrapondo-se à imagem que dele faz o presidente do Equador, já que Uribe teria se aproveitado de um momento tenso para invadir terras equatorianas.

No entanto, a historicidade se funde ao texto e se instala no dizer que evidencia as diferentes formações discursivas. Por exemplo, é comum aos dois interlocutores a utilização do vocábulo “companheiro”, largamente difundido entre os brasileiros do PT (Partido dos Trabalhadores), partido do qual Lula é representante máximo. A referência aos reflexos

negativos da globalização também fazem parte do texto: o interlocutor Lula se mostra alguém perfeitamente adaptado a esse fenômeno – fato que gera, entre outras inferências, a afirmação final na fala de Correa: “Lula, usted te tornaste um vendido!”. A despeito disso, o presidente brasileiro se mostra também muito ciente do tamanho de sua popularidade, indicando, inclusive, que pode se dar ao luxo de deixar os problemas extrapolarem um pouquinho o limite do aceitável.

Além disso, no nível discursivo, a seleção lexical posta na voz do presidente Lula, ao convocar seu interlocutor usando “companheiro” ou “meu irmão”, reforça não só a relação que se quer imprimir, quer seja, a de amizade, cumplicidade, companheirismo, de militância, mas também uma tentativa de negociação pacificadora, uma forma de adesão ao fato de que o Equador, o Brasil, a Colômbia e a Venezuela deveriam se juntar, fraternalmente, na defesa de um inimigo comum: “o império do mal”, lido, aqui, por extensão semântica aos Estados Unidos da América, representando, pois, a figura máxima do capitalismo.

Nesse sentido, seria permitido ler, já a partir do título, a figura de Lula como pacificador, cujo nome seria também marcado, na história da civilização mundial contemporânea, como o de outros grandes pacificadores: Ghandhi, Martin Luther King, Néelson Mandella e, mais recentemente, Obama, o primeiro presidente negro dos EUA e ganhador do Prêmio Nobel da Paz. Aqui, de forma irônica, bem ao estilo do gênero charge, podemos ler a nova face do presidente do Brasil como a de um possível pacificador na disputa de terras entre a Colômbia e o Equador.

No entanto, a visão dessa face do presidente é distorcida pelo próprio diálogo, pela negação caricatural do discurso ideológico de Lula: afiliado ao Partido dos Trabalhadores, de esquerda, foi eleito e reeleito pelo povo para ocupar o cargo máximo do Poder Executivo e, ao enunciar “Companheiro, abra a cabeça! Mundo globalizado! O Brasil vive vendendo pedacinho”, Lula parece aderir à globalização, de base neoliberal, e, portanto, cai em contradição com o discurso socialista que caracterizou toda a sua história de vida como militante de esquerda. Mais do que isso, Lula parece extrapolar o seu lugar ocupado como anticapitalista, na medida em que sugere ao presidente do Equador, “deixar o pessoal ultrapassar os limites um pouquinho”, fingir que não viu e que não sabe de nada. É claro que, diante dessa fala do presidente, não se pode deixar de fazer alusão à postura dele em relação ao, à época, escândalo do mensalão. Nessa ocasião, tornou-se célebre a frase do presidente: “eu não sei de nada”.

Cumprir notar também que o tratamento que a voz de Lula dá à imagem de Hugo Chávez - associando-o, de maneira irônica, a Che Guevara, revolucionário político, mito

latino e símbolo da militância de esquerda - como uma espécie de bode expiatório para as contradições ideológicas de Lula. Hugo Chávez seria um tremendo “marketeiro” e “capitalista”, já que estaria pensando no lucro “vendendo camiseta com a sua cara”. A comparação feita por Lula aponta para a posição social ocupada por Che Guevara, um grande guerrilheiro de ideais socialistas, que cravou seu nome na história como um lutador pela igualdade e que hoje vive, revive intensamente esses propósitos, sendo, pois, lembrado com seu rosto em camisetas e bandeiras. A comparação é, então, uma estratégia para a noção de que Chávez imita Che Guevara, o que, na visão de Lula, seria ganhar poder pela popularidade, enquanto, na visão de Correa, seria uma questão de “alma socialista e bolivariana”. Daí a utilização do termo marketeiro, duplamente enunciado junto ao diminutivo “tolinho” que dá à imagem de Correa e sua relação com Chávez um tom de assujeitamento, de manipulação. É, pois, através do uso de estruturas persuasivas, na escolha do léxico, na construção sintática, que se imprime à linguagem (im)posta na voz de Lula, que se chega à compreensão do efeito argumentativo e, portanto, ideológico e manipulador, que se vai desenhando no texto. Notamos que, em seguida, a fim de reforçar o caráter de marketing pessoal de Hugo Chávez, Lula continua usando um léxico publicitário, eivado de tom capitalista, ao afirmar que o presidente venezuelano, além de vender camisetas, vende bonequinhos e tem um programa de ficção científica na TV².

Além disso, Chávez também é comparado a um mestre Jedi, cujo código explicita quais virtudes devem ser valorizadas e quais defeitos devem ser evitados. Assim surge o enunciado “se não é ficção, então é um mestre Jedi”. Essa fala, na voz de Lula, dá seguimento ao discurso ficcional postulado anteriormente, referindo-se a um personagem, não por acaso, da série norte-americana *Guerra nas Estrelas*. Jedi são personagens que pertencem a uma ordem de guardiões que dominam o lado “luminoso” da força em contraposição ao mal e tem por características a telepatia, a persuasão, a manipulação da mente e a capacidade de vislumbrar o futuro. Nessa passagem do texto, é importante resgatar o efeito de sentido que tem o fato de o personagem Correa não ter entendido a comparação do “companheiro”, já que o brasileiro valoriza uma figura estrangeira, norte-americana, capitalista, e o equatoriano, opondo-se ao estrangeiro, valoriza os elementos e as figuras de seu país, com um discurso socialista. Daí que os dois não compartilham da mesma formação ideológica, o que implica questões culturais, sociais e políticas que dão origem a discursos divergentes, sem falar, ainda,

² O programa a que se faz referência trata-se, provavelmente, do “Alô Presidente”, exibido por Hugo Chávez desde 1999. Além disso, por trás dessa voz, há uma voz coletiva, principalmente midiática, que refuta e critica a posição do governo venezuelano em relação à liberdade de imprensa.

nos dois registros linguísticos: o português e o espanhol que marcam, sinalizam, no texto, aspectos culturais próprios de cada interlocutor.

Mas a comparação e a ironia não param por aí. A fim de buscar uma aproximação com seu interlocutor, Lula propõe um exemplo mais latino, uma vez que parece reconhecer que Correa não seria capaz de fazer inferência possível para entender um exemplo com um personagem americano. Assim, lança mão abre mão de outro personagem, o principal da série humorística da televisão mexicana, e, nos moldes de um super-herói latino, surge a imagem de Chapolin Colorado, sátira representativa de um herói latino.

Para se certificar de que agora, sim, seria compreendido por seu interlocutor, ironicamente, a fala de Lula vem iniciada pelo marcador discursivo “entendeu?”, junto a expressão “usa vermelho e tudo”. Essa comparação entre Hugo Chávez e Chapolin Colorado não é por acaso: além de ser conhecido por usar uma camiseta vermelha em suas campanhas políticas, o presidente venezuelano já foi várias vezes comparado ao personagem mexicano. Na leitura da charge, a comparação pode ser lida tanto do ponto de vista que ressalta o super-herói, como pelo ponto de vista daquele que o ridiculariza e o torna, portanto, um anti-herói. De qualquer forma, a comparação está entre dois valores: socialista e capitalista. Chávez usaria vermelho por fora (socialista), mas seria, de fato, um cruel capitalista por dentro.

É possível também que se faça outra leitura: Se Chávez, diante da crise diplomática, manifestou que considerava de suma gravidade a alegada violação da soberania equatoriana por parte de forças militares da Colômbia, Lula estaria, pois, querendo apaziguar a situação e, por incompatibilidade de interesses, não apoiou a posição de Chávez. Assim, se Chávez é um dos grandes referenciais de luta contra a ideologia capitalista, podemos inferir, que Correa o vê com admiração quando menciona o que o venezuelano pensa sobre a crise e imprime à sua imagem no cenário político como importante por combater o império do mal, o próprio capitalismo que, aos olhos de Chávez, é quem, de fato, subordina a Colômbia.

Nessa imagem de Lula como um líder descompromissado, há ainda a referência a problemas sociais. Referimo-nos aos conflitos relacionados ao Pará: “O Brasil vive vendendo pedacinho! Tem fazenda de empresa gringa lá no Pará que dá dois Equador!” Nessa passagem, convém ressaltar que, na região norte, são constantes os conflitos relacionados à terra brasileira, e o Pará é o estado brasileiro recordista no comércio ilegal de terras brasileiras para estrangeiros. Tal discurso, embora presente no imaginário coletivo, é rechaçado também por um eu coletivo, na fala de Correa, “És una queston de soberania!”, discurso este defendido pelos políticos, sem, contudo, ser posto em prática.

Desse modo, além do uso do diminutivo que modaliza, de forma negativa, a fala do presidente Lula, há uma crítica à sua atuação em relação à política externa no que tange à proteção e preservação do território nacional, haja vista que, na voz do presidente, fica a ideia de que ele tanto permite a compra de terras brasileiras, quanto menciona a possibilidade de adquirir terras em outro país: “o Brasil compra essa fazendinha e acaba a discussão”. Cabe, ainda, lembrar as polêmicas relacionadas ao episódio de nacionalização das reservas de petróleo na Bolívia, ocorrido em 2006, que prejudicou consideravelmente a Petrobrás e uma espécie de denúncia à pouca importância dispensada aos locais nem sempre monitorados pela mídia: “Menos de dois quilômetros Correa! No meio do nada!”.

Sendo assim, ficando posições contrárias às sugestões de Lula sobre o referente central da conversa, o presidente equatoriano acaba por se constituir como seu antípoda. E essa relação entre a opinião de ambos sobre os fatos ajuda a compreender, tal como propôs Pêcheux (1969), o jogo de imagens que se estabelece entre os interlocutores em relação ao referente. Daí se inferir uma leitura manipuladora da charge que tenta desqualificar a esquerda, em ordem crescente: Lula, o palhaço vendido; Correa, o tolo vulnerável, porque infantilmente chavista, fácil de ser vendido; e Chávez, esse sim, o corrupto, o vendido, o falastrão. Ora, não dá para deixar de demarcar o lugar de enunciação da charge e considerar o seu processo de produção, no que se refere àquele primeiro plano enunciativo a que já nos referimos anteriormente e que envolve o chargista e os leitores, porque, impregnada que está de valores ideológicos, valores esses que, muitas vezes, passam despercebidos para muitos leitores, justamente porque atingem apenas o risível e deixam de lado, na carnavalização do riso, a intenção ideológica de um sujeito que ocupa um lugar socialmente marcado - o de chargista que trabalha numa empresa como a UOL, que pertence à Folha de São Paulo, cujo objetivo seria, ou é, desqualificar qualquer possibilidade de transformação no *status quo* latino-americano, sem falar, é claro, no valor capitalista ou nas leituras que apontam para uma monopolização das empresas de comunicação do mundo, para que estas trabalhem para a divulgação americana do *Way of life*.

Faz-se necessário, então, associar os diferentes processos: enunciativo, histórico, interacional e linguístico para o estabelecimento do sentido do humor no texto. Se “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho” (ECO, 1994, p.9), a compreensão dos lugares sócio-históricos e ideológicos dos enunciadores, dos planos enunciativos, junto à posição de cada um no discurso e da relação interacional que se estabelece entre eles, a compreensão do momento em que o enunciado é construído, da escolha das estruturas linguísticas, tudo isso contribui para a compreensão do texto e para uma

leitura menos ingênua e mais sutil em relação ao discurso humorístico, já que este nunca é descomprometido ou desproposital. Dessa forma, o humor faz parte do espetáculo que se tornou a sociedade atual e pode ser uma ferramenta poderosa, capaz de se tornar tão perversa quanto o discurso que proíbe sem possibilidade de argumentação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. 3.ed. São Paulo: Forense Universitária, 2002.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LIPOVETSKY, G. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri, São Paulo: Manole, 2005.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes, 1997.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. São Paulo: Pontes, 2005.

PÊUCHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.

RICARDO, M. *O pacificador*. Disponível em:
<<http://charges.uol.com.br/2008/03/07/cotidiano-o-pacificador>>. Acesso em: 08 jul. 2008.

ROMUALDO, E. C. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia*. Maringá, PR: Eduem, 2000.

A REPRESENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS¹

Sílvia Ribeiro da Silva*

RESUMO

Neste artigo, apresento uma análise da abordagem e representação do negro no livro didático de Língua Portuguesa (LDP). O principal objetivo é discutir como se dá a inclusão da temática étnico-racial no LDP, observando se a representação do negro é feita ou não de maneira estereotipada e preconceituosa. A análise do tipo apreciativo-valorativa incidu sobre a forma como uma coleção de LDP aborda e representa o negro na divisão temática dos capítulos/unidades, na forma como são propostas as atividades relacionadas aos textos (orais e escritos) e, ainda, nas ilustrações e imagens. Tudo isso possibilitou identificar a existência ou não de uma abordagem e de uma representação que possibilitem aproximações da noção de igualdade quanto aos direitos, quanto à dignidade e que embasem a valorização da diversidade étnico-racial.

PALAVRAS-CHAVE: Relações étnico-raciais. Livro didático de Português. Ensino de língua materna.

ABSTRACT

In this paper, we present an analysis of the approach and representation of black people in the Portuguese Language Manual (PLM). The main objective is to discuss how the inclusion of ethnic-racial themes in the PLM occurs, noting if the representation of black people is made or not in a stereotyped and prejudiced way. An appreciative-evaluative analysis was conducted and focused on (1) how a collection of PLM approaches and represents black people in the division of the thematic chapters/units, and (2) the way the activities are proposed in the texts (oral and written), and also in the illustrations and images. All this enabled us to identify the existence or not of an approach and representation that allow approximations of the concept of equality regarding rights and dignity, and that could support the valorization of the ethnic-racial diversity.

KEYWORDS: Ethnic-racial relations. Portuguese Language Manual. Mother language teaching.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa financiada pelo CNPq a qual analisou, no campo da Linguística Aplicada, a forma de abordagem e representação do negro no livro didático de

¹Este trabalho contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a língua desenvolvidas pelos integrantes dos grupos *Grupo de Estudos da Linguagem: análise, descrição e ensino*(UFG/CNPq) e *Livro Didático de Língua Portuguesa - Produção, Perfil e Circulação*(UNICAMP/IEL/CNPq).

* Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí (UFG-CAJ) Jataí-GO. E-mail:shivonda@gmail.com.

Língua Portuguesa (LDP). Para sua elaboração, parti da hipótese de que a figura social do indivíduo negro não é reconhecida e nem respeitada no LDP, o que acaba por negar o fato de que se trata de um grupo étnico portador de uma cultura e de uma identidade singulares, além de se tratar de um grupo demasiadamente grande². Negam-se, ainda, os valores representados pela tradição intelectual africana e sua contribuição cultural, como os hábitos, costumes, produção de riquezas, danças e músicas, o candomblé e outras religiões afro-brasileiras, a capoeira, a espiritualidade, a beleza e a inteligência do povo negro.

Além de se enquadrar na perspectiva da LA, esta pesquisa caracterizou-se, ainda, como qualitativo-interpretativista. Nesse tipo de pesquisa, a realidade não pode ser considerada independente do indivíduo, por ser ela construída por esse indivíduo. Assim, o pesquisador não tem como se tornar neutro, uma vez que os fatos a serem pesquisados são indissociáveis da sua figura (MOITA LOPES, 1998), sendo ele parte integrante do processo de construção do conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes um significado.

Por estar vinculada à perspectiva qualitativo-interpretativista, a pesquisa fica, também, enquadrada dentro da ótica proposta pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1991). Segundo Suassuna (2008), o paradigma indiciário se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam ‘decifrá-la’, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais. Ainda de acordo com a autora, o paradigma indiciário vem sendo adotado em vários campos do conhecimento, incluindo as Ciências Humanas.

Através da análise de uma coleção de LDP³ das séries/anos finais do Ensino Fundamental, devidamente avaliada e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pretendi identificar que ideologia é veiculada pelo LDP em relação ao negro e, conseqüentemente, ao branco.

Inicialmente, teço breves comentários acerca das considerações étnico-raciais presentes em discussões que dizem respeito ao LDP. Em seguida, apresento a coleção em análise para, posteriormente, analisar os dados. Por fim, trago algumas considerações finais e as referências bibliográficas apresentadas ao longo do texto.

² Segundo dados do Censo 2000 do IBGE, a população negra corresponde a, aproximadamente, 45,3% da população total.

³ A coleção objeto de análise é “Textos e Linguagens”, de Márcia de Benedetto Aguiar Simões & Maria Inês Candido dos Santos, Edições Escala Educacional.

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS (LDP) E OS ASPECTOS ÉTNICO-RACIAIS

Segundo os PCN (1998 – temas transversais)⁴, é parte integrante da História do Brasil o registro da dificuldade em se tratar da temática do preconceito e da discriminação étnica⁵. O referencial coloca que, na escola, muitas vezes ocorrem manifestações de racismo, discriminação social e étnica por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, por mais que isso ocorra de maneira involuntária ou inconsciente. Atitudes como essas representam uma violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, além de trazer consigo obstáculos que dificultam o livre acesso ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento que causa nessas pessoas.

Por conta das conquistas obtidas pela comunidade negra no Brasil ao longo do tempo, sua situação social tem melhorado, especialmente após o ano de 1997, a partir da lei 9459⁶. Antes disso, porém, o movimento negro, iniciado nos anos 1980, deu início a uma importante tarefa: além da denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira, o movimento passou a buscar a reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos acerca da figura do indivíduo negro (GOMES, 2001).

Isso favoreceu a ocorrência de uma ausência de qualquer tipo de tratamento preconceituoso ou discriminatório no livro didático (LD), não só no de Português. A partir da instauração do programa de avaliação do Governo Federal, iniciado em 1996, os autores e editores de LD passaram a ter uma preocupação maior com a forma de abordar aspectos relacionados à cultura e à etnia, uma vez que será eliminada qualquer coleção que apresentar e/ou discutir atitudes preconceituosas e estereotipadas ou desrespeitar os dispositivos legais, incluindo a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

As mudanças instauradas no processo de elaboração de materiais didáticos, a partir da implantação do PNLD, em especial, fizeram com que fossem excluídas quaisquer

⁴ Convém mencionar que a elaboração e divulgação dos Temas Transversais nas discussões dos PCN indicam um considerável avanço em relação ao que antes existia dentro do Ministério da Educação e do Conselho Federal de Educação. A partir de então, passou-se a colocar como parâmetro para a elaboração de propostas de ensino o respeito a valores culturais diferentes, bem como se fez referência ao convívio harmonioso de pessoas de variados grupos sociais e culturais na sociedade. Porém, isso não é o bastante para excluir com a discriminação múltipla.

⁵ Atualmente, o termo raça não é mais usado, tendo sido substituído por etnia e seus equivalentes, uma vez que o conceito de raça, quando aplicado à humanidade, causa inúmeras polêmicas, porque a área biológica comprovou que as diferenças genéticas entre os seres humanos são mínimas, por isso não se admite mais que a humanidade é constituída por raças. Santos (2001) coloca que houve uma época em que se chegou a defender a existência de raças diferentes. Hoje em dia, é sabido que só existe uma raça: a raça humana.

⁶ A Lei 9459, de 13 de maio de 1997, corrigiu a Lei 7716, de 15 de janeiro de 1989, modificando os artigos 1º e 20, e revogou o artigo 1º da Lei 8081 e da Lei 8882, de 3.6.94. A lei pune, com penas de até cinco anos de reclusão, além das multas, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, de cor, etnia, religião ou procedência nacional.

considerações racistas da linguagem, bem como fossem proibidas quaisquer referências (seja em textos, seja em outras seções do LD) ao indivíduo negro a partir de piadinhas, apelidos e/ou imagens distorcidas ou estereotipadas⁷.

O fato de os autores e editores apresentarem preocupação na forma como abordar a etnia, por conta do que determina a Constituição Federal, a Lei 9459 e a avaliação do PNLD e do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM), não significa que existe uma abordagem da diversidade étnica e uma valorização de sua importância no processo da construção histórica do Brasil⁸. Olhando superficialmente os LDP disponíveis no mercado, é comum observarmos a existência de uma invisibilidade, ou uma visibilidade subalterna, de diversos grupos sociais, não só os negros, mas também os indígenas e as mulheres.

Considerando o estudo da língua materna como um dos meios de favorecer “a construção da identidade nacional, da identidade cultural, da cidadania, do letramento⁹, da criatividade, do respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural” (BATISTA; ROJO, 2005, p. 14), podemos ter a comprovação do tamanho da responsabilidade que recai sobre as instituições de ensino no sentido de colaborar com essa construção mencionada pelos autores, garantindo, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, condições para que o desenvolvimento disso realmente ocorra. Nesse ponto, um dos destaques é dado à importância da formação dos professores, da metodologia de ensino adotada pelas instituições, bem como dos materiais didáticos que serão utilizados no ensino de Língua Portuguesa, especificamente.

De uns tempos para cá, na cultura escolar brasileira, o LD e o material didático ganharam funções que vão desde seu uso como material de apoio ou oficial para o encaminhamento das atividades, como suporte de textos de leitura, até a delimitação da proposta pedagógica (MARCUSCHI; COSTA VAL, 2005).

Sendo o LD um importante instrumento pedagógico usado na escola sistematicamente, ele pode criar referências para o aluno. O que podemos verificar é que o LD, segundo Melo (1997), é ainda a principal fonte de informação impressa utilizada por uma parte significativa de professores e alunos brasileiros. Dessa forma, ele parece ser, para grande parte da

⁷Mesmo assim, como será visto na seção de análise dos dados, na prática a estereotipia ainda existe.

⁸ Provavelmente, essa abordagem sofrerá modificações em breve, tendo em vista a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

⁹Letramento aqui está sendo entendido como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER; COLE, 1981). É preciso considerar que o “letramento deve ser diferente em domínios diferentes e que a escola, por exemplo, é apenas um domínio das atividades de letramento” (BARTON, 1994, p. 40).

população, “o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos” (BATISTA, 2002, p. 535).

Além disso, carrega em seu interior conteúdos que trabalham valores morais, éticos, sociais e patrióticos. Um estudo de um LD permite uma análise das representações e valores que predominam num certo período de tempo, em uma dada sociedade, possibilitando, ainda, a discussão de projetos de construção e de formação social. Para Fonseca (1999, p. 204),

O livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos (FONSECA, 1999, p. 204).

Por conta disso, o LD se faz merecedor de análise e de estudo e, nesse sentido, é que se tem buscado garantir, cada vez mais, a qualidade desses materiais, a fim de realmente satisfazer aos anseios didáticos da classe estudantil. Estudos sobre o LD são também uma forma de avaliar se os conhecimentos e conceitos difundidos para a sociedade, repassados por ele, estão, de fato, apropriados às necessidades dos alunos, levando-se em conta o que preconizam os documentos oficiais (PCN, PNLEM, LDB, dentre outros).

Um estudo que investigue aspectos relacionados ao LDP usado em escolas públicas se torna pertinente tendo em vista o fato de que a maior parcela da população estudantil se encontra em instituições de ensino dessa natureza. Além disso, tendo em vista as condições dessas instituições, variados problemas podem ser lá detectados, o que, para mim, motiva uma série de pesquisas que dizem respeito tanto à organização estrutural e funcional do trabalho docente nessas escolas quanto aos conhecimentos por ela propostos, mediante suas práticas pedagógicas (cf. estudos de FRANCHI, [1986]2002 e SOARES, 1986, dentre outros)¹⁰.

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO EM ANÁLISE

A escolha pela coleção “Textos e Linguagens” se deu pelo fato de ser uma das mais adotadas pelas escolas públicas de Jataí (GO) e entorno¹¹, tendo sido a escolha de 16% das escolas dos municípios mencionados.

¹⁰Não podemos deixar de ao menos mencionar que, ao lado do LD, está o professor, forte aliado na formação de cidadão livres de sentimento de racismo e preconceito.

¹¹ Foram consideradas cidades do entorno Aporé, Cachoeira Alta, Caçu, Caiapônia, Chapadão do Céu, Itajá, Itarumã, Lagoa Santa, Mineiros, Santa Rita do Araguaia, Serranópolis e Rio Verde; todas localizadas no sudoeste do estado de Goiás. O total de escolas desses municípios, incluindo Jataí, é de 95 (noventa e cinco).

Segundo o Guia do PNLD/2008, as principais qualidades desta coleção estão na seleção textual e nas atividades de leitura e produção escrita. Há diversidade de gêneros textuais, temas e contextos sociais de circulação. As atividades de leitura exploram aspectos linguísticos e textuais que favorecem a construção dos sentidos. As propostas de escrita apresentam orientação quanto à temática, ao gênero e às condições de produção.

A organização da obra associa temas e gêneros textuais. Os volumes se compõem de oito unidades, que abrangem de um a três gêneros. As unidades se organizam de forma progressiva e apresentam seções que articulam os diversos conhecimentos. Para isso, as unidades estão assim estruturadas: abertura (discussões para o levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema contemplado ou o gênero abordado); processo de desenvolvimento de conhecimentos (atividades de leitura, compreensão, interpretação, aspectos gramaticais e linguísticos dos textos); elaboração de produtos que englobem o conteúdo trabalhado (textos escritos ou orais).

A seleção textual abrange significativa variedade de tipos (narrativo, descritivo, conversacional, instrucional e expositivo) e gêneros (história em quadrinhos, conto de fadas, crônica, notícia, resenha, letra de músicas, entrevista, conto contemporâneo, relatório, abaixo-assinado, requerimento, anúncio publicitário, etc.). A coletânea contempla diversas esferas sociais (jornalística, literária, científica e cotidiana, entre outras) e representa contextos culturais plurais (ambientes urbanos e rurais, de épocas diferentes). Quando relevante, os temas são abordados sob pontos de vista distintos. Por essas qualidades, a coletânea favorece o trabalho do professor e pode contribuir para a ampliação dos horizontes e das práticas de letramento dos alunos.

As atividades de leitura e produção textual se apoiam em práticas de linguagem efetivas e levam o aluno a usar de fato a língua, não apenas a estudá-la. As atividades de leitura concorrem para a formação de leitores proficientes. Para a compreensão dos sentidos do texto, são mobilizadas estratégias variadas, como ativação de conhecimentos prévios, levantamento e checagem de hipóteses, comparação de informações, generalizações e contextualização do vocabulário. No plano da textualidade, contudo, não são explorados os recursos coesivos para a compreensão do texto.

O trabalho com a produção escrita é significativo na coleção. A organização das unidades favorece as propostas, que variam quanto aos temas e aos gêneros textuais, oferecendo ao aluno subsídios com relação aos objetivos, aos meios de circulação, às características genéricas e ao suporte. Em geral, o comando da atividade define

adequadamente as condições de produção e propõe a socialização dos textos escritos, mas a circulação, quase sempre, fica restrita ao ambiente escolar.

São insuficientes as propostas de revisão e reescrita do texto pelo aluno. As orientações se resumem a mandar o aluno reler seu texto, observando se as palavras foram grafadas corretamente, se a letra está legível e de bom tamanho, se o texto é compreensível às pessoas que não participaram de sua elaboração e se ele segue a estrutura do gênero escolhido. Além disso, a coleção não explora o uso de mecanismos de coesão implicados nos gêneros e tipos propostos, nem discute aspectos relativos à variedade linguística pertinente.

O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos se distancia da perspectiva do uso, enfatizando a transmissão de conteúdos e propondo exercícios que se limitam ao estudo de palavras e frases. Solicita-se ao aluno a observação dos fatos linguísticos, em contextos simples de análise, mas os próprios livros se encarregam de explicitar o fato linguístico em foco, estabelecendo as regras gerais de seu funcionamento. Ficam, assim, limitadas as oportunidades de reflexão linguística e sistematização por parte do aluno.

A variação linguística, embora reconhecida como constitutiva da língua, não recebe tratamento aprofundado e sistemático, mesmo nas seções destinadas ao conhecimento da língua.

ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, observei o tratamento que o LD deu ao *tema* negritude, o *tratamento dado às ilustrações e imagens* em que aparece o negro, bem como a forma como encaminhou a *valorização do embranquecimento*. Essa forma de encaminhar as considerações sobre os dados funcionou como categorias de análise. No entanto, nem sempre foi possível apresentar de forma isolada as ‘categorias’. Em alguns momentos, elas se mesclam, constituindo-se numa espécie de ‘polifonia’.

Em relação ao *tema*, na Unidade 1, volume da 7ª série/8º ano, cujo tema é “Isto é Brasil”, temos uma extensa possibilidade de abordagens que consideram o papel importante que tem o negro na constituição identitária do país. No entanto, a única consideração diz respeito a uma ilustração que aparece na p. 8.



Figura 1: Ilustração apresentada no volume 7.

A ilustração é seguida de uma questão em que se pede ao aluno para dizer o que nas figuras está relacionado com o país. Como sugestão de resposta, traz o seguinte:

- (1) Anote no quadro o levantamento dos alunos. Sugestão: a chuteira lembra futebol (país do futebol) e tem uma bandeira do Brasil estampada; *as pernas são negras*, remetendo a Pelé (o rei do futebol); *os lábios grossos e o nariz largo relacionam-se ao povo brasileiro, que tem o africano em sua formação*; (...) (ênfase adicionada).

As colocações do LD sobre Pelé e sobre os lábios e nariz da ilustração em nada colaboram para que o aluno entenda o que deverá ser discutido com o tema “Isto é Brasil”. Aliás, reforçar os lábios e o nariz da ilustração acaba é por estereotipar ainda mais a figura do indivíduo negro, estimulando o racismo, e gerando um complexo de inferioridade prejudicial à constituição de uma identidade nacional brasileira (NASCIMENTO, 2001). Segundo Silva (2004), os estereótipos influenciam negativamente a autopercepção das pessoas pertencentes a grupos aos quais se atribuem características estigmatizadas. Além disso, convém mencionar que o uso de estereótipos fisionômicos é entendido como uma forma de difusão de ideias raciais bastante utilizado na Europa desde o século XVIII (PALLOTINO, 1994).

Em se tratando de *ilustrações e imagens*, a coleção em observação apresenta um considerável número de ambas¹². Na Tabela a seguir, mostro, separadamente, as ocorrências para cada volume.

TABELA 1 - NÚMERO DE ILUSTRAÇÕES E IMAGENS DA COLEÇÃO POR VOLUME

	Série/ano	Valor total
Ilustrações	5 ^a /6 ^o	86
	6 ^a /7 ^o	96
	7 ^a /8 ^o	80
	8 ^a /9 ^o	64
	Total	326
	Imagens	5 ^a /6 ^o
6 ^a /7 ^o		28
7 ^a /8 ^o		31
8 ^a /9 ^o		28
Total		147

Ao fazer a proporção de ocorrências de ilustrações e imagens nas quais o negro aparece, o número, em relação ao total, é irrisório, especialmente quando se refere às imagens, como pode ser visto na Tabela a seguir.

¹² Estou chamando de ilustração todo desenho ou gravura que acompanha um texto, explicando algo sobre ele, acrescentando informação e até decorando o mesmo. Imagem é a representação visual e gráfica de um objeto ou pessoa.

TABELA 2 - NÚMERO PERCENTUAL DE ILUSTRAÇÕES E IMAGENS DA COLEÇÃO POR VOLUME

	Série/ano	Valor total
Ilustrações	5 ^a /6 ^o	19%
	6 ^a /7 ^o	9%
	7 ^a /8 ^o	20%
	8 ^a /9 ^o	22%
Imagens	5 ^a /6 ^o	7%
	6 ^a /7 ^o	9%
	7 ^a /8 ^o	6%
	8 ^a /9 ^o	7%

Pelas baixas ocorrências, tanto de ilustrações quanto de imagens em que o negro aparece, podemos observar que prevalece o padrão de dominação branca, por mais que 45,3% da população brasileira, segundo dados do IBGE (2000), seja constituída de indivíduos negros. Os dados mostram, também, as concepções que as pessoas têm da sociedade, falsamente formada por uma maioria branca.

No volume da 6^a série/7^o ano, p. 72, aparece a ilustração de uma menina negra escrevendo algo, possivelmente uma carta, como mostrado na sequência.



Figura 2: Ilustração apresentada no volume 6.

É possível notar a ênfase dada ao cabelo da garota da ilustração, apresentado de forma desregular e extremamente enrolado, reforçando o estereótipo de que pessoas negras têm o cabelo desta forma. Na concepção de Silva (2004), estereótipo é uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou grupo qualquer, utilizada para estimular o racismo. A autora

coloca, ainda, que o estereótipo constroi ideia negativa do outro, constituindo num eficaz instrumento de internalização da ideologia do branqueamento. A ênfase dada ao cabelo da personagem da ilustração acaba por influenciar de maneira negativa a autopercepção das pessoas que pertencem ao grupo ao qual são atribuídas características estigmatizadas, colocando-as numa posição favorável à zombaria e humilhação, já que é recorrente a afirmação de que cabelo bonito é cabelo liso, arrumado, bem penteado.

No volume da 7ª série/8º ano, p. 38-40, ao longo de um texto que apresenta uma discussão sobre os alunos atuais não mais frequentarem bibliotecas para a realização de pesquisas escolares, usando apenas a técnica do “copiar e colar” textos prontos da *Internet*, aparece uma ilustração de um garoto negro, sentado em frente a um computador (com os pés apoiados sobre o monitor), tomando refrigerante (ou algo parecido), numa situação de descanso total. Pela ilustração, é possível notar que a impressora está em trabalho (aparecem algumas gotas de ‘suor’ sobre ela dando indício de que está trabalhando).



Figura 3: Ilustração apresentada no volume 7.

Ao longo da discussão sobre o texto aparece outra ilustração. Desta vez, trata-se de uma garota branca, de cabelos loiros, que trabalha avidamente em frente a um computador. Pela forma de apresentação da ilustração, nota-se que ela está digitando algo e se mostra muito atenta à tela do computador.



Figura 4: Ilustração apresentada no volume 7.

Comparando as duas ilustrações, observamos que, quando esta se refere a um estudante negro, o mesmo passa a imagem de um aluno preguiçoso, acomodado, que, acima de tudo, está envolvido numa atividade criminosa: apropriação indevida de texto de autoria de outra pessoa (isso por conta do que traz o texto acerca do assunto). Toda essa associação tende a dificultar a construção de uma identidade positiva por parte do aluno negro e colaborar com a ampliação da ideia, por parte do aluno branco, de que negros são preguiçosos e cometem delitos, reforçando a identidade positiva deste em detrimento daquele.

O Código Penal Brasileiro (artigos 184, 185 e 186) determina que apropriar-se indevidamente de direitos de terceiros, incluindo direitos autorais, é crime, resultando em detenção de 03 meses a 01 ano, ou de 06 meses a 02 anos, ou multa, dependendo do caso.

Quando a ilustração se refere a uma estudante branca, a mesma passa a imagem de alguém interessado, esforçado, dedicado, o que tende a reforçar o estereótipo de que o indivíduo branco não se associa a práticas delituosas, o que é uma inverdade, já que todos somos passíveis de cometer delitos.

Não há qualquer menção textual ao fato de o aluno acomodado ser negro e a aluna esforçada ser branca. Porém, a indicação não-verbal é muito clara para qualquer pessoa que observar as ilustrações com mais atenção. É Cavalleiro (2001) quem diz que o não-verbal, no cotidiano escolar, expressa tanto o tipo de relacionamento aceito e valorizado (a atitude da aula branca) quanto o não aceito, não valorizado e desejado (a atitude do aluno negro).

Em se tratando da *valorização do embranquecimento*, no mesmo volume e páginas aparece uma foto, referente ao texto sobre uso da *Internet* pelos alunos (colocada logo acima dele), com 10 (dez) estudantes, todos brancos.



Figura 5: Imagem apresentada no volume 7.

A apresentação da foto com apenas estudantes brancos evidencia a questão do embranquecimento, como se a sociedade fosse formada apenas por sujeitos brancos. Perdeu-se uma boa oportunidade para a promoção de uma educação anti-racista (CAVALLEIRO, 2001), desconhecendo-se a diversidade presente nas escolas. Promover essa educação prepara os alunos para a prática da cidadania. Somente uma

[e]ducação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem, sistematicamente, alijado muitos indivíduos do direito à cidadania (CAVALLEIRO, 2001, p. 151).

Não contemplar a diversidade dos alunos integrantes da escola pode, também, colaborar com o reforço da percepção equivocada de que em nossa sociedade certo grupo é mais valorizado. Na perspectiva de Cavalleiro (2001), com quem concordo, o contato com material pedagógico que desconsidera a diversidade racial favorece a formação estrutural de uma falsa ideia de superioridade racial branca e de inferioridade negra. Um aluno que convive com a igualdade de tratamento tende a reproduzir também igualdade em suas relações cotidianas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise da coleção aqui apresentada, podemos entender que, por mais que tenha havido grande movimentação no sentido de excluir considerações discriminatórias relacionadas ao indivíduo negro, o livro didático ainda produz e transmite discurso racista.

Pesquisas recentes sobre a relação entre negros e brancos em LD no Brasil (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003) indicam, sem sombra de dúvida, que os textos e ilustrações integrantes desses LD mantêm certo padrão de discriminação, baseado na superioridade dos brancos em relação aos negros (e indígenas, especialmente). Isso não se deu de maneira diferente na coleção analisada, como mostrei em algumas considerações feitas na seção de análise dos dados. Algumas dessas pesquisas, feitas no final da década passada (PINTO, 1999; OLIVEIRA, 2000; CRUZ, 2000; SILVA, 2001) indicam concordância na apreensão de algumas poucas mudanças no discurso que trata do negro nos LD publicados na década de 1990, provavelmente por conta da implantação do PNLN e da divulgação dos PCN com seus temas transversais. No entanto, essas modificações não significam que passou a haver um melhor tratamento para a questão racial (PINTO, 1999; OLIVEIRA, 2000; CRUZ, 2000) mesmo porque, também como mostrei, a figura do negro como pessoa íntegra na sociedade, é mínima. Da mesma forma, essas pesquisas não indicam ausência de discurso racista, o qual coloca o negro numa situação de inferioridade em relação ao branco.

Em se tratando das ilustrações, as pesquisas dão indício de que as mesmas continuam a mostrar forte tendência a manter o negro sempre relacionado a situações de escravidão (PINTO, 1999; OLIVEIRA, 2000). Um estudo de Cruz (2000, p. 190), por exemplo, mostra o quanto as ilustrações “não evidenciam nenhuma mudança de representação do negro”. Isso pôde ser também visto nos dados apresentados.

Ainda sobre as ilustrações, a coleção em observação manteve traços que reforçam a desigualdade no que se refere à proporção de personagens brancas em relação às negras, apresentando tendência a *diferenciar* o negro, ilustrado como contendo características exageradas (lábios e cabelos). Foi comum a ideia da condição *natural* do branco como representante autêntico da espécie, presente em contextos que o valorizaram, em situações de interlocução com leitores brancos, elevando a uma categoria superior a *universalização* da condição. Segundo Negrão (1988), o grupo étnico-racial dos personagens de um LD indica, em grande parte, o tipo de público a que ele se destina, ou seja, um grupo de consumidores supostamente brancos.

Na coleção analisada, nota-se que a maioria dos personagens ilustrados são brancos e que o negro praticamente não aparece constituindo grupos, multidões, famílias, casais. O LD concretiza, segundo Silva (2004), o ideal da ideologia do branqueamento quando apresenta um Brasil de maioria branca, onde o negro aparece como espécie em extinção. Ainda segundo a autora, apresentar o negro como minoria pode ser estratégico. Ocultar a sua presença majoritária nos estratos sociais mais baixos, bem como acentuar sua presença apenas nos papéis e funções estigmatizadas, pode funcionar como uma forma de justificar a sua ausência na participação do poder político e econômico do país.

Um ponto positivo para a coleção em observação diz respeito à ausência de vocabulário de cunho racista. Esse ‘silêncio’ tende a “construir a igualdade entre os alunos a partir de um ideal de democracia racial” (GONÇALVES, 1987, p. 28), anulando processos discriminatórios.

Para encerrar, convém mencionar que a escola deveria ter como uma de suas preocupações a promoção da igualdade. É essencial que haja professores capazes de lidar com a temática vinculada a essa questão, conscientizando os alunos da “diversidade cultural de nossa sociedade e incentivando o questionamento das relações de poder envolvidas na construção dessa diversidade” (MOREIRA, 1999, p. 90).

De acordo com Nascimento (2001), a educação e a escola constituem setores de ação prioritários para a promoção de uma transformação social. A escola e os professores devem, em todos os momentos, considerar a diversidade racial e étnica existente na nossa sociedade, conscientizando o aluno da existência dessa diversidade, ressaltando a importância de todas as etnias inerentes à nossa História. Além disso, ao se deparar com algum indicativo de apagamento étnico ou de supervalorização do branco, o professor precisa propor aos alunos uma leitura crítica dessa questão. Outro ponto, apresentando por Santos (2001), com quem concordo, diz respeito ao fato de que a discriminação, em grande parte das vezes, é tratada como um problema exclusivo do discriminado, excluindo o discriminador, que, segundo a autora, seria o ‘privilegiado’ nessa relação discriminado \times discriminador.

Espero que os dados apresentados neste artigo e a discussão promovida possam contribuir com os processos de construção identitária vinculados aos aspectos afro-brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTON, D. Preface: literacy events and literacy practices. In: BARTON, D. et al. *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1994.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. H. R. Livros escolares no Brasil: elementos para um estado do conhecimento. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B (Org.). *O livro didático de Língua Portuguesa - Letramento, inclusão e cidadania*. BH: Autêntica/CEALE, 2005.
- BRASIL. *Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 31 de dezembro de 1940.
- BRASIL. *Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997*. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 1997.
- BRASIL (SEF/MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual, temas transversais*, v. 10. Brasília, 1998.
- BRASIL (MEC). *Guia de livros didáticos 2008: língua portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2007. 148 p.
- CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001. p. 141-160.
- CRUZ, M. S. *A história da disciplina Estudos Sociais a partir de representações sobre o negro no livro didático (período 1981-2000)*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, 2000.
- FONSECA, M. da C. F. Os limites do sentido no ensino da matemática. *Educação e pesquisa: revista da faculdade de educação da USP*, p. 147-162, jan./jun., 1999.
- FRANCHI, E. (1986). *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossas escolas*. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.
- GONÇALVES, L. A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.
- MARCUSCHI, B.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). *O livro didático de Língua Portuguesa: Letramento, inclusão e cidadania*. BH: Autêntica/CEALE, 2005.

MELO, O. C. de. *Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: MOREIRA, A. F. B. et al. *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo: Papyrus, 1999. p. 81-96.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e identidade afro-descendente. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.

NEGRÃO, E. V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 52-65, mai. 1988.

OLIVEIRA, M. A. de. O negro no ensino de história: temas e representações. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2000.

PALLOTTINO, M. *Storia della prima Italia*. Milano, 1994.

PINTO, R. P. Diferenças étnico-raciais e formação do Professor. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 199-231, nov. 1999.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun., 2003.

SANTOS, I. A. dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001. p. 97-114.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: H.U.P., 1981.

SILVA, A. C. *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, 2001.

_____. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SIMÕES, M. de B. A.; SANTOS, M. I. C dos. *Textos & linguagens: 6º ao 9º anos*. São Paulo: Edições Escala Educacional, 2008.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Revista perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n.1, p. 341-377, jan./jun., 2008.

O ALINHAMENTO RELACIONAL E O MAPEAMENTO DE SEQUÊNCIAS CONSONANTAIS HETEROSSILÁBICAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Tatiana Keller (UFSM)*

RESUMO

Gouskova (2004), no âmbito da Teoria da Otimidade, propõe um mecanismo de formulação de restrições denominado *Alinhamento Relacional* a fim de avaliar a harmonia de combinações de consoantes em contato silábico em termos de distância de sonoridade entre os segmentos (*DISTANCE). Neste trabalho, analisamos o mapeamento desse tipo de encontro consonantal em português. Para tanto, adotamos a seguinte escala: obstruintes não-sibilantes têm grau de soância 0, obstruintes sibilantes 1, nasais 2, líquidas 3, glides 4 e vogais 5. Dessa forma, sequências consonantais heterossilábicas são fieis quando apresentam distância de sonoridade decrescente, por exemplo, [r.t] *parte* (-3), [n.t] *santo* (-2), [s.p] *caspa* (-1); são infieis quando há *plateau* ou sonoridade crescente, por exemplo, [p.t] *apto* (0), [p.s] *opção* (+1) e [t.m] *ritmo* (+2), nesses casos ocorre epêntese vocálica: ap[i]to, op[i]ção, rit[i]mo. Em trabalho anterior (KELLER, 2010), verificamos que a interação entre as restrições *DISTANCE e restrições de marcação e fidelidade dá conta da emergência de sequências consonantais tautossilábicas fieis ao *input*, tais como, “tr” (*trave*) e “pl” (*pluma*) e da ocorrência de epêntese vocálica (p[i]neu, g[i]nomo). No entanto, este estudo indica que a interação apenas dessas restrições não é suficiente para analisar o mapeamento dos encontros heterossilábicos em português.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Otimidade. Alinhamento Relacional. Encontro consonantal. Português brasileiro. Sonoridade.

ABSTRACT

Gouskova (2004), in the framework of Optimality Theory proposes a constraint schemata called Relational Alignment in order to evaluate the harmony of consonantal clusters in syllabic contact in terms of sonority distance between segments (*DISTANCE). In this study, we analyze the mapping of this type of clusters in Portuguese. For that, we use the following scale: non-sibilant obstruents with a sonority degree equals to 0, sibilant obstruents 1, nasals 2, liquids 3, glides 4 and vowels 5. Thus, consonantal clusters are faithful when there is decreasing sonority distance, for example, [r.t] *parte*(-3), [n.t] *santo*(-2), [s.p] *caspa*(-1); and unfaithful when there is sonority *plateau* or increasing sonority, for instance, [p.t] *apto*(0), [p.s] *opção*(1) and [t.m] *ritmo*(2), vowel epenthesis occurs in these cases: ap[i]to, op[i]ção, rit[i]mo. In earlier work (KELLER, 2010), we have found that the interaction among *DISTANCE and Faithfulness and Markedness constraints is responsible for the faithful mapping of tautosyllabic clusters such as "tr" *trave* and "pl" *pluma* and for the occurrence of vowel epenthesis (p[i]neu, g[i]nomo). However, this study indicates that the interaction of these constraints is not sufficient to examine the mapping of heterosyllabic clusters.

* Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria-RS. E-mail: kellertatiana@yahoo.com.

KEYWORDS: Optimality Theory. Relational Alignment. Consonantal Clusters. Brazilian Portuguese. Sonority.

INTRODUÇÃO

No âmbito da Teoria da Otimidade (OT, do inglês, *Optimality Theory*, Prince e Smolensky, 1993/2004; McCarthy e Prince, 1993/2001), a sonoridade e os princípios que fazem alusão a ela (postulados em análises pré-OT) são interpretados na forma de restrições que podem ou não ser obedecidas. Diversas são as propostas nessa teoria para captar os efeitos da sonoridade, dentre as quais tomamos como base o mecanismo de formulação de restrições chamado de *Alinhamento Relacional* de Gouskova (2004), através do qual é possível avaliar a harmonia dos encontros consonantais. As restrições advindas desse mecanismo, chamadas *DISTANCE, expressam proibição a diferentes graus de distância de sonoridade entre segmentos.

O presente trabalho analisa sob essa perspectiva, o mapeamento de encontros consonantais em sílabas adjacentes em português, tais como [r.t] *parte*, [n.t] *santo*, [s.p] *caspa*, [p.t] *apto*, [p.s] *opção*, [t.m] *ritmo*.

Em trabalho anterior (KELLER, 2010), verificamos que, em português, a interação entre as restrições do tipo *DISTANCE e restrições de marcação e fidelidade dá conta da emergência de sequências consonantais tautossilábicas fieis ao *input*, tais como “tr” (trave) e “pl” (pluma) e da ocorrência de epêntese vocálica (p[i]neu, g[i]nomo). Temos por objetivo verificar se o mesmo se dá em relação aos encontros heterossilábicos.

Este artigo organiza-se como segue. Na primeira seção, trazemos noções básicas sobre sonoridade e o mecanismo de Alinhamento Relacional; na segunda 2, descrevemos e analisamos os dados no escopo da Teoria da Otimidade, apresentamos também nossa hierarquia de restrições de sonoridade para o contato silábico em português; na última seção, estão as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há diversas possibilidades para definir o termo sonoridade, como o trabalho de Parker (2002) ilustra, no entanto, autores como Ohala e Kawasaki-Fukumori (1997) e Harris (2006) argumentam contra a viabilidade do uso desse conceito para explicar restrições sobre sequências segmentais, alegando que a sonoridade não tem um correlato fonético bem-

definido. Embora essa questão seja controversa, acreditamos, de forma semelhante a Baertsch (2002) ser possível analisar fenômenos fonológicos com base na sonoridade dos segmentos envolvidos.

Observa-se, na literatura, duas possibilidades para a implementação da sonoridade na teoria fonológica:

- a) Os segmentos recebem valores numéricos e são ordenados em uma escala conforme esses valores. Nessa perspectiva, a sonoridade é um primitivo linguístico. Citamos como exemplo as análises de Jespersen (1904), Hankamer e Aissen (1974), Selkirk (1984), Bonet e Mascaró (1996).
- b) A sonoridade é derivada a partir de diversos parâmetros fonológicos. Clements (1990), por exemplo, atribui valores de sonoridade aos segmentos com base em uma matriz de traços de classes maiores, como vemos em (1).

(1) $O < N < L < G < V$

-	-	-	-+	silábico
-	-	-	++	vocoide
-	-	+	-+	aproximante
-	+	+	++	soante
01	2	3	4	

A partir dessa matriz, é criada a hierarquia de sonoridade básica ilustrada em (2). As classes de segmentos com maior número de especificações positivas ('+') têm os valores de sonoridade mais altos, o inverso ocorre com as classes com maior número de especificações negativas ('-'), como se vê na última linha da matriz em (1).

(2) $Obstruintes < Nasais < Líquidas < Glides < Vogais$

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Segundo Clements (1990), dessa forma é possível dar à sonoridade caráter universal. Por isso, o autor considera sua escala válida para todas as línguas. Contudo, admite que possam existir hierarquias mais elaboradas com subdivisões das categorias em (2), as quais

dependerão de características específicas das subclasses desses sons. Este é o caso do português, como veremos mais adiante.

Já no final do século XIX, linguistas como Sievers (1881) e Jespersen (1904) mostraram que a ordem dos segmentos em uma sílaba é governada pela sonoridade: o segmento que ocupa o pico silábico é precedido e/ou sucedido por uma sequência de segmentos com um decréscimo progressivo na sonoridade. Tal observação é expressa na literatura por princípios como a Generalização de Sequência de Sonoridade (SELKIRK, 1984) e o Princípio de Sequência de Sonoridade (CLEMENTS, 1990). Além disso, há também princípios como o de Distância Mínima de Sonoridade (STERIADE, 1982; HARRIS, 1983; SELKIRK, 1984) e a Lei do Contato Silábico (MURRAY; VENNEMANN, 1983) que fazem referência à combinação de consoantes em uma mesma sílaba e em sílabas adjacentes, respectivamente.

A Generalização de Sequência de Sonoridade e o Princípio de Sequência de Sonoridade expressam a tendência de, no interior de uma sílaba, segmentos mais sonoros ficarem mais próximos ao núcleo. Sílabas como *.tra.* e *.sma.* são permitidas, enquanto sílabas como *.rta.* e *.msa.* são excluídas¹.

O Princípio de Distância Mínima, por sua vez, prevê que os segmentos em um ataque complexo se combinem com base na sua distância na escala de sonoridade. Em português, a distância de sonoridade em encontros consonantais em uma mesma sílaba deve ser maior ou igual a 2. Em português, na sequência [pl], em *plátano*, há um aumento de sonoridade de 0 para 2, conforme a escala em (2). Quando a distância de sonoridade for inferior a 2, essa língua apresenta epêntese vocálica. Na realização da sequência [pn], em *pneumatico*, em que a sonoridade aumenta de 0 para 1, há a inserção de uma vogal entre as duas consoantes (*p[i]neumático*).

No que diz respeito aos encontros consonantais heterossilábicos, Murray e Vennemann (1983) postulam a Lei do Contato Silábico, segundo a qual o melhor contato entre duas sílabas adjacentes ocorre quando o segmento final da primeira sílaba tem sonoridade maior do que o primeiro segmento da segunda sílaba. Quanto maior a distância de sonoridade entre o primeiro e o segundo elementos, mais bem-formada é a sílaba. Assim, de acordo com essa Lei (com base na escala em (2)), uma sequência heterossilábica, tal como [r.t] da palavra *parte* apresenta um contato melhor do que a sequência [s.t] da palavra *resto*, na medida em que a líquida tem grau de soância maior do que a sibilante².

¹ O ponto final (.) indica fronteira de sílaba.

² Neste trabalho, usamos os termos sonoridade e soância como equivalentes.

Uma vez que esta análise restringe-se aos encontros consonantais em sílabas contíguas, mostramos como a Lei do Contato Silábico é interpretada em abordagens otimalistas, com especial destaque para o Alinhamento Relacional.

No âmbito da Teoria da Otimidade, diversas propostas foram formuladas para expressar os efeitos da sonoridade através de restrições. No que diz respeito aos encontros consonantais heterossilábicos, podemos citar três tipos de análise: (i) as que simplesmente transformam a Lei do Contato Silábico em restrição; (ii) as que combinam hierarquias de restrições através de Conjunção Local; e (iii) as que relacionam sonoridade e posição silábica e criam hierarquias de restrições. Este último tipo é o objeto de discussão deste artigo.

Pertencem ao primeiro grupo trabalhos como os de Davis e Shin (1999) e Holt (2004), entre outros, nos quais a Lei do Contato Silábico é reinterpretada através da restrição *SYLLABLE CONTACT* que proíbe aumento de sonoridade entre consoantes em sílabas adjacentes. Essa restrição, no entanto, parece não ser suficiente para dar conta de línguas como o islandês e o sidamo, que permitem diferenças finas de sonoridade entre os segmentos (ver GOUSKOVA, 2004).

Com relação ao segundo tipo de análise, Baertsch (2002) argumenta que os efeitos da sonoridade podem ser captados através da conjunção entre duas hierarquias de restrições (M1 e M2). M1 corresponde à *Hierarquia de Margem* de Prince e Smolensky (1993/2004) e dá preferência a segmentos de baixa sonoridade. Esta hierarquia se aplica a ataques simples. M2 (proposta pela autora) dá preferência a segmentos de maior sonoridade e se aplica ao segundo elemento de um ataque complexo e a um segmento em coda simples³. Apesar da proposta de Baertsch ser adequada para explicar o mapeamento de sequências consonantais intra e intersilábicas, autores, como Padgett (2003) e Gouskova (2004), apontam problemas quanto ao uso da Conjunção Local no que diz respeito à supergeração de restrições, delimitação do domínio das restrições conjuntas e definição das restrições que podem ser conjugadas.

Por fim, o trabalho de Gouskova (2004) se insere no terceiro tipo de análise. A autora, com base no *Alinhamento Harmônico* de Prince e Smolensky (1993/2004), utiliza-se de um mecanismo denominado *Alinhamento Relacional*, o qual formaliza a diferença de sonoridade entre os segmentos em coda e no ataque da sílaba seguinte. De acordo com a autora, esse mecanismo junta duas escalas de harmonia, uma para o ataque (3a) e outra para a coda (3b), em uma escala relacional. Na escala de ataque silábico, os segmentos são ordenados do menos

³ Maiores detalhes sobre o funcionamento dessas restrições, ver Baertsch (2002) e Baertsch e Davis (2003).

sonoro ao mais sonoro, ao passo que na escala de coda, ocorre o inverso. A autora utiliza a escala de sonoridade de Jespersen (1904), na qual glides (w) > róticos (r) > líquidas (l) > nasais (n) > fricativas vozeadas (z) > oclusivas vozeadas (d) > fricativas desvozeadas (s) > oclusivas desvozeadas (t). O resultado das combinações entre as escalas em (3) está expresso em (4)⁴.

(3) a) Ataque: t > s > d > z > n > l > r > w

b) Coda: w > r > l > n > z > d > s > t

(4) Escala do contato silábico (GOUSKOVA, 2004, p.211):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
w.t	w.s	w.d	w.z	w.n	w.l	w.r	w.w	r.w	l.w	n.w	z.w	d.w	s.w	t.w
	r.t	r.s	r.d	r.z	r.n	r.l	r.r	l.r	n.r	z.r	d.r	s.r	t.r	
		l.t	l.s	l.d	l.z	l.n	l.l	n.l	z.l	d.l	s.l	t.l		
			n.t	n.s	n.d	n.z	n.n	z.n	d.n	s.n	t.n			
				z.t	z.s	z.d	z.z	d.z	s.z	t.z				
					d.t	d.s	d.d	s.d	t.d					
						s.t	s.s	t.s						
							t.t							
-7	-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5	+6	+7

Os valores numéricos da última linha em (4) expressam diferenças de sonoridade entre um segmento em coda e um segmento no ataque com base na escala de Jespersen, em que oclusivas desvozeadas têm sonoridade igual a 1, fricativas desvozeadas 2, oclusivas vozeadas 3, fricativas vozeadas 4, nasais 5, laterais 6, róticos 7 e glides 8. Por exemplo, a distância de sonoridade entre um glide e uma oclusiva desvozeada é -7, pois a sonoridade diminui de 8 para 1. As diferenças de sonoridade, que podem ir de -7 a +7, estão organizadas em 15 estratos, numerados na primeira linha.

O primeiro estrato (1) representa a combinação entre a melhor coda (w) e o melhor ataque(t), o que constitui o melhor contato, pois dele resulta a maior distância entre os dois elementos (-7). No segundo estrato, temos a combinação da melhor coda (w) com o segundo melhor ataque (s) e da segunda melhor coda (r) com o melhor ataque (t), do que resulta uma distância um ponto menor do que aquela do estrato anterior, e assim por diante. Por exemplo, combinações de glide+oclusiva vozeada (como em português, ‘cau.da’) e líquida+fricativa desvozeada (como em português, ‘per.sa’) têm a mesma distância de sonoridade (-5) e, por

⁴ O sinal + corresponde a um acréscimo de sonoridade entre os elementos da sequência. O sinal -, por sua vez, corresponde a um decréscimo.

isso, pertencem ao mesmo estrato (3). As restrições *DISTANCE (*DIST) controlam o mecanismo acima expresso. Gouskova propõe o seguinte *ranking* para o contato silábico. De acordo com essa hierarquia, distâncias de sonoridade crescentes são mais marcadas do que distâncias decrescentes.

(5) *DIST +7 >> *DIST +6 >> *DIST +5 >> *DIST +4 >> *DIST +3 >> *DIST +2 >> *DIST +1 >> *DIST 0 >> *DIST -1 >> *DIST -2 >> *DIST -3 >> *DIST -4 >> *DIST -5 >> *DIST -6 >> *DIST -7⁵.

Em suma, a hierarquia acima (GOUSKOVA, 2004, p.211) considera a sequência [t.w] (que corresponde à distância +7) menos harmônica do que as sequências [s.w] e [t.r] (distância +6), as quais, por sua vez, são menos harmônicas do que [d.w], [s.r] e [t.l] (distância +5), e assim por diante.

De acordo com essa proposta, as diferenças entre as línguas são garantidas através da interação do *ranking* em (5) com outras restrições de marcação e de fidelidade. A seguir, veremos a aplicação desse mecanismo a dados do português brasileiro.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste trabalho, definimos encontro consonantal, em português, como as combinações possíveis entre obstruintes (sibilantes e não-sibilantes), nasais e líquidas. Não analisamos encontros de glide + consoante, pois consideramos, assim como Bisol (1989, 1994), que os glides manifestam-se apenas nas formas de superfície. A autora defende que há, em português, dois tipos de ditongo: o fonológico e o fonético. O primeiro, de acordo com Bisol, está representado na estrutura subjacente por duas vogais (*reitor, pauta*), a segunda das quais se consonantiza por silabação; enquanto o segundo possui apenas uma vogal (*feira ~ fera, peixe ~ pexe*), formando-se o glide no nível mais próximo à superfície⁶.

Os encontros consonantais fieis são os que apresentam correspondência entre os segmentos do *input* e do *output*; os infieis, por sua vez, não apresentam essa correspondência.

⁵ As restrições de Gouskova (2004) estão organizadas em um ranking fixo, no entanto, seria possível pensar também em uma organização em rankings estringentes. Uma discussão sobre esse assunto, em português, pode ser vista em Alves (2008) e Alves e Keller (2010).

⁶ Neste estudo, analisamos os fenômenos relacionados ao mapeamento de segmentos em sílabas do ponto de vista fonológico. Seria interessante também analisar esses fenômenos do ponto de vista articulatorio, no entanto, uma análise desse tipo vai além dos objetivos desse artigo.

Os encontros consonantais heterossilábicos fieis são compostos por uma soante ou /s/ na coda seguidos por outra consoante no ataque da sílaba seguinte: [l] ~ [w] – soldado; [x] ~ [ɲ] ~ [P] ~ [h]~ [r] – corte; [n, m, N, M] – conta, honra, campo, canga, ânfora; [s, z] – costa, mesmo⁷.

No que diz respeito ao mapeamento infiel de sequências consonantais heterossilábicas, observamos, em português, três situações: (ia) as duas consoantes podem concordar quanto ao valor do traço [voz] ou (ib) quanto ao ponto de articulação; (ii) pode haver a inserção de um segmento vocálico entre as duas consoantes e (iii) pode ocorrer o apagamento de uma das consoantes. Esses casos são exemplificados a seguir.

(ia) Em sequências de sibilante seguida por obstruente não-sibilante ou nasal, as duas consoantes têm o mesmo valor para o traço [voz], como observamos em (6). Em (6a), as duas consoantes são desvozeadas e em (6b) são vozeadas⁸.

(6) a. caspa [sp]	b. esbugalhar [zb]
pasta [st]	desde [zd]
casca [sk]	esganar [zg]
esfera [sf]	esverdeado [zv]
asno [zn]	
mesmo [zm]	

(ib) Nos casos de nasal seguida por obstruente não-sibilante, as duas consoantes têm o mesmo ponto de articulação: campo [mp], canto [nt], trinco [Nk], ânfora [Mf].

(ii) Mattoso Câmara Jr. (1970) aponta que nos casos em (7), extraídos de Mateus e d'Andrade (2000) e Collischonn (2002), há entre a obstruente e a outra consoante a incidência de uma vogal que não pode ser foneticamente desprezada, apesar da tendência de ser reduzida na forma culta da língua.

(7) pneu – p[i]neu

⁷ Não consideraremos aqui a possibilidade de alçamento das laterais em posição posvocálica, as diversas pronúncias dos róticos, a assimilação de ponto de articulação das nasais e o vozeamento das fricativas sibilantes diante de consoante vozeada.

⁸ “A sibilante nesta posição apresenta-se com duas variantes: a coronal anterior e a coronal palatalizada, distinguindo dialetos geográficos” (BISOL, 1999, p.734).

gnomo – g[i]nomo
psicologia – p[i]sicologia
ritmo – rit[i]mo
afta – af[i]ta

É interessante observar que se as combinações de consoantes em (7) sem epêntese fossem compatíveis com as intuições dos falantes do português, seria de esperar, conforme Veloso (2006, p.133), “que encontrássemos no acervo lexical espontaneamente gerado nessa língua atestações em número representativo das sequências em análise, o que não se verifica”.

(iii) Há ainda a possibilidade de apagamento da primeira consoante em sequências de obstruente não-sibilante seguida por outra consoante, por exemplo, *aspecto* ~ *aspeto*, *tora[ks]ico* ~ *tora[s]ico*. Collischonn (1997, p.163, nota 17) observa que esse é um processo não-produtivo e não-sistemático, em português. Evidência da baixa frequência de apagamento de consoantes em português pode ser vista no trabalho de Cristóvão-Silva (2000, p.522). A autora verifica que em encontros tautossilábicos de obstruente + líquida, a segunda consoante é opcionalmente apagada, por exemplo, ‘livro/livo’ ou ‘precisa/pecisa’. Segundo a autora, essa queda deve ser interpretada como um caso de lexicalização de certas formas com estruturas segmentais instáveis.

Assim como Clements (2006, p.8), consideramos que os casos de assimilação não têm relação com silabação e sonoridade. Em virtude disso, não tratamos dessa questão neste trabalho. Não trataremos também do processo de apagamento, pois essa é uma estratégia pouco frequente em português. Portanto, analisaremos apenas a epêntese vocálica em português.

Por fim, encontros heterossilábicos não são permitidos em posição final de palavra, pois, em português, não é permitida sílaba sem núcleo vocálico.

O ordenamento das restrições de Gouskova (2004), cuja base é a escala de sonoridade de Jespersen (1904), na qual glides (w) > róticos (r) > líquidas (l) > nasais (n) > fricativas vozeadas (z) > oclusivas vozeadas (d) > fricativas desvozeadas (s) > oclusivas desvozeadas (t) não é adequado aos dados do português. Esse ordenamento (representado em (5)) estipula que a sequência [t.n] (distância +4, *ritmo*) é menos harmônica do que [d.n] (distância +2, *admitir*), no entanto, não é o que se observa nessa língua, uma vez que ambas as sequências são desfeitas por epêntese vocálica, ou seja, apresentam o mesmo grau de marcação. Além disso,

sequências como [d.s] e [s.t] são colocadas no mesmo estrato, portanto, seriam igualmente permitidas ou proibidas, o que também não é verdadeiro para o português, pois palavras como *cesta* são mapeadas de modo fiel ao *input*, ao passo que *adstringente* não (ocorre epêntese vocálica).

Em virtude disso, propomos uma reformulação da escala de sonoridade e, por conseguinte, da hierarquia de contato silábico para o português. Ressaltamos que o mecanismo de formulação das restrições foi mantido.

Em nossa escala (baseada na de Clements (ilustrada em (2))), as obstruintes estão divididas em duas classes: *não-sibilantes* e *sibilantes*, estas com grau de soância maior do que aquelas. A classe das obstruintes não-sibilantes é composta por /p, b, t, d, k, g, f, v/, a das obstruintes sibilantes por /s, z, Σ, Z/, a das nasais por /m, n/, a das líquidas por /l, P/, a dos glides por /j, w/ e a das vogais por /a, e, E, i, o, □, u/.

(8) Obstruintes não-sibilantes < obstruintes sibilantes < Nasais < Líquidas < Glides < Vogais
 0 1 2 3 4 5

A divisão das obstruintes em não-sibilantes e sibilantes se deve ao fato de que estas, em português, não formam ataque complexo com as líquidas (por exemplo, *.sr, *.zl), como ocorre com aquelas (por exemplo, *prato*, *globo*, *livro*, *flauta*, *trevo*). Além disso, argumentamos que as fricativas [f] e [v] devam ser agrupadas com as oclusivas, pois, como Ferreira Neto (2001, p.165) aponta, esses segmentos “comportam-se semelhantemente em relação aos segmentos obstruintes oclusivos tanto em posição de ataque silábico quanto em posição de coda silábica”. Mateus e Andrade (2000, p.41) dizem que a combinação de fricativa + líquida constitui um ataque impossível em português, com exceção da combinação de [f]/[v] + líquida.

Em (9) exemplificamos as escalas de ataque (a) e coda (b), nas quais (t) corresponde às oclusivas não-sibilantes, (s) às sibilantes, (n) às nasais e (l) às líquidas. Na escala de ataque silábico, os segmentos são ordenados do menos sonoro ao mais sonoro, ao passo que na escala de coda, ocorre o inverso. Essa assimetria evidencia a tendência observada por Clements (1990) de a posição de ataque ser preenchida por segmentos de baixa sonoridade e a de coda por segmentos de alta sonoridade.

(9) a) Escala de ataque

b) Escala de coda

$$t < s < n < l$$

$$l < n < s < t$$

Na hierarquia de contato abaixo, no primeiro estrato, a melhor coda (l) se combina com o melhor ataque (t); no segundo estrato, a melhor coda se combina com o segundo melhor ataque (s) e a segunda melhor coda (n) se combina com o melhor ataque (t), assim sucessivamente.

(10)	1	2	3	4	5	6	7
	l.t	l.s	l.n	l.l	n.l	s.l	t.l
	n.t	n.s	n.n	s.n	t.n		
	s.t	s.s	t.s				
	t.t						
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

Conforme a escala de sonoridade em (8), as líquidas têm grau de soância 3, e as obstruintes não-sibilantes, 0; do encontro dessas consoantes resulta uma diminuição de sonoridade de 3 pontos, a qual corresponde à distância de sonoridade entre essas consoantes em sequência, como vemos no estrato 1 da hierarquia (10). Dessa forma, é calculada a distância de sonoridade em todas as sequências. A proibição das distâncias -3, -2, -1, 0, +1, +2 e +3 é expressa através das restrições negativas *DISTANCE (*DIST). Em (11) apresentamos a hierarquia dessas restrições, segundo a qual restrições que militam contra aumento de sonoridade entre as consoantes estão mais altas.

(11) *Ranking* das restrições de contato

*DIST +3 >> *DIST +2 >> *DIST +1 >> *DIST 0 >> *DIST -1 >> *DIST -2 >> *DIST -3.

Esse ordenamento reflete a tendência de a sonoridade diminuir entre sequências consonantais em contato, uma vez que as restrições que proíbem sonoridade crescente e *plateaux* dominam as que proíbem sonoridade decrescente.

A restrição *DIST +3 proíbe que a sonoridade entre os segmentos em contato seja +3. Esta restrição elimina as sequências de obstruinte não-sibilante e líquida, tais como *t.r*, *p.l*, *f.r*, *g.l*. *DIST +2 elimina encontros consonantais, cuja distância de sonoridade é +2. De acordo

com essa restrição, sequências de obstruente sibilante e líquida e de obstruente não-sibilante e nasal, tais como *s.l, z.l, p.n, t.m*, não são permitidas. A restrição *DIST +1 milita contra sequências em que a distância de sonoridade entre as consoantes é +1. As sequências de nasal e líquida, de nasal e sibilante e de obstruente não-sibilante e sibilante, tais como, *n.r, n.s, p.s* são evitadas. *DIST 0 proíbe sequências em que não há aumento nem diminuição de sonoridade entre as consoantes, como ocorre nos encontros de líquida + líquida, nasal + nasal, obstruente sibilante + obstruente sibilante, obstruente não-sibilante + obstruente não-sibilante. Combinações que apresentam essa distância são exemplificadas pelas sequências *r.r, m.n, s.s, p.t*. Combinações de consoantes que apresentam distância de sonoridade -1 são eliminadas por *DIST -1. Encontros que correspondem a essa distância são compostos de líquida + nasal, nasal + obstruente sibilante e obstruente sibilante + obstruente não-sibilante, como, por exemplo, *r.n, l.m, n.s, s.t, z.d*. A restrição *DIST -2 é responsável pela eliminação de sequências com distância de sonoridade -2. Essas sequências podem ser compostas por encontros de líquida e obstruente sibilante e de nasal e obstruente não-sibilante, tais como *l.s, r.s, n.t, m.b*. Por fim, *DIST -3 proíbe sequências cuja distância de sonoridade é -3. Conforme essa restrição, encontros de líquida + obstruente não-sibilante, como *r.t, l.p*, não são permitidos.

Os tableaux (12 a 14) mostram que os encontros consonantais heterossilábicos com diminuição de sonoridade são mapeados de modo fiel ao *input*.

(12) MAX >> DEP >> * DIST -1

/sesta/	MAX	DEP	*DIST -1
☞ a. ses.ta			*
b. se.ta	*!		
c. se.sí.ta		*!	

Apesar de violar *DIST -1, o candidato (a) é escolhido como ótimo, porque as restrições de fidelidade que militam contra a ocorrência de epêntese (DEP) e contra apagamento de segmentos (MAX) dominam a restrição de marcação que proíbe a distância de sonoridade -1 entre sequências heterossilábicas. O mesmo ocorre com os candidatos que apresentam distância de sonoridade -2 e -3, como vemos nos *tableaux* (13) e (14).

(13) MAX >> DEP >> * DIST -2

/kanto/	MAX	DEP	*DIST -2
☞ a. kan.to			*
b. ka.to	*!		
c. ka.ni.to		*!	

(14) MAX >> DEP >> * DIST -3

/kaRta/	MAX	DEP	*DIST -3
☞ a. kaR.ta			*
b. ka.ta	*!		
c. ka.Ri.ta		*!	

Uma sequência consonantal em contatou não apresente diminuição de sonoridade não é atestada ou é desfeita por epêntese vocálica. Em virtude disso, podemos dizer que as restrições *DIST +3, *DIST +2, *DIST +1 e *DIST 0 são não-dominadas em português.

O *tableau* (15) compara o candidato plenamente fiel, mas perdedor, *[xit.mo] com o candidato infiel, mas vencedor, [xi.ti.mo]⁹ O candidato (b), apesar de obedecer às restrições de fidelidade DEP, é eliminado, pois viola a restrição de marcação não-dominada *DIST +2. O candidato (a) vence a disputa, pois obedece a essa restrição, embora ofenda DEP.

(15) *DIST +2 >> DEP

/xitmo/	*DIST +2	DEP
☞ a) xi.ti.mo		*
b) xit.mo	*!	

Nos *tableaux* (16) e (17), os candidatos perdedores são diferentes do candidato perdedor do *tableau* (16), pois aqueles respeitam a restrição não-dominada *DIST +2, isto é, não violam a marcação, somente a fidelidade.

No *tableau* (16), os três candidatos satisfazem a restrição *DIST +2 no vazio, pois não apresentam consoantes em contato; por isso, a restrição MAX passa a ser responsável pela escolha entre eles. As formas *[xi.mo] e *[xi.to] são eliminadas, porque apagam uma das consoantes do encontro. Em virtude disso, o candidato (a) se sagra vencedor.

(16) *DIST +2, MAX >> DEP

/xitmo/	*DIST +2	MAX	DEP

⁹ Em alguns dialetos do português brasileiro, a inserção da vogal alta provoca a palatalização de [t] e [d].

☞ a) xi.ti.mo			*
b) xi.mo		*!	
c) xi.to		*!	

Em (17) os dois candidatos também satisfazem a restrição *DIST +2 no vazio. Por isso, a decisão passa a ser feita por *ONS DIST +2. O candidato (b) é eliminado por violar a restrição que proíbe ataques complexos com distância de sonoridade igual a +2. O candidato (a) é o vencedor, embora viole DEP. A restrição *ONS DIST +2 proíbe sequências consonantais em ataque complexo com distância de sonoridade +2, tais como *sl*, *zl*, *pn*, *tm* (KELLER, 2010).

(17) *DIST +2, *ONS DIST +2 >> DEP

/xitmo/	*DIST +2	*ONS DIST +2	DEP
☞ a) xi.ti.mo			*
b) xi.tmo		*!	

Nos *tableaux* mostrados anteriormente, comparamos cada candidato perdedor com o candidato ótimo. No *tableau* abaixo, agrupamos todos os perdedores e os comparamos com o candidato vencedor. Em (18) vemos que o candidato (a) vence a competição, pois viola apenas restrições baixas no *ranking*: DEP. O candidato (b) é eliminado, porque incorre em uma violação à restrição alta *DIST +2. Os candidatos (c-d) ferem MAX e são excluídos. O candidato (e) sai da disputa ao violar a restrição *ONS DIST +2.

(18) *DIST +2, MAX, *ONS DIST +2 >> DEP

/xitmo/	*DIST +2	MAX	*ONS DIST +2	DEP
☞ a) xi.ti.mo				*
b) xi.tmo	*!			
c) xi.mo		*!		
d) xi.to		*!		
e) xi.tmo			*!	

O mesmo ocorre com os encontros em que a distância de sonoridade é 0 e +1, como ilustram os *tableaux* (19) e (20), em que o candidato (a) vence a competição, pois viola as restrições contra epêntese, baixas no *ranking*. O candidato (b) é eliminado, porque incorre em uma violação à restrição que regula a distância de sonoridade entre consoantes em sílabas adjacentes. Os candidatos (c-d) desobedecem a MAX, pois há apagamento de uma das

consoantes do encontro, e são descartados. O candidato (e) sai da disputa ao violar a restrição que controla a distância de sonoridade entre segmentos em ataque complexo¹⁰.

(19) *DIST 0, MAX, *ONS DIST 0 >> DEP

/apto/	*DIST 0	MAX	*ONS DIST 0	DEP
☞ a) a.pi.to				*
b) ap.to	*!			
c) a.to		*!		
d) a.po		*!		
e) a.pto			*!	

(20) *DIST +1, MAX, *ONS DIST +1 >> DEP

/opsãw/	*DIST +1	MAX	*ONS DIST +1	DEP
☞ a) o.pi.sãw				*
b) op.sãw	*!			
c) o.sãw		*!		
d) o.pãw		*!		
e) o.psãw			*!	

Até o momento, através do ordenamento das restrições *DIST e de restrições de marcação e de fidelidade foi possível explicar a emergência de encontros consonantais atestados em português, bem como a não-emergência de encontros não-atestados.

No entanto, de acordo com nossa proposta, os encontros de obstruente sibilante + nasal (*z.n*, *z.m*) e de obstruente sibilante + líquida (*s.l*) atestados em português seriam eliminados, como podemos ver nos *tableaux* abaixo.

(21) *DIST +1, MAX, *ONS DIST +1 >> DEP

/mezmo/	*DIST +1	MAX	ONS DIST +1	DEP
a.mez.mo	*!			
☛ b. me.zi.mo				*
c. me.zmo			*!	
d. me.mo		*!		
e. me.zo		*!		

(22) *DIST +2, MAX, *ONS DIST +2 >> DEP

/zlavo/	*DIST +2	MAX	*ONS	DEP
---------	----------	-----	------	-----

¹⁰ As restrições *ONS DIST 0 e *ONS DIST +1 militam, respectivamente, contra *plateaux* de sonoridade e aumento de 1 grau na sonoridade em ataques complexos (KELLER, 2010).

			DIST +2	
a. iz.lavo	*!			*
● b. zi.la.vo				*
c. zla.vo			*!	
d. la.vo		*!		
e. za.vo		*!		

O estrato 5, que corresponde à distância +1, proíbe sequências de obstruinte + sibilante (não-atestada), como em *opção*, mas proíbe também sequências de obstruinte sibilante + nasal (*mesmo*), as quais são atestadas. O estrato 6, responsável pela distância +2, por sua vez, proíbe sequências de obstruinte + nasal (não-atestada), como em *etnia*, e proíbe também sequências de sibilante + líquida (*eslavo*). Dessa forma, percebe-se que com as restrições que dizem respeito à distância de sonoridade advindas do Alinhamento Relacional não é possível o mapeamento fiel e infiel dos encontros consonantais heterossilábicos em português.

Uma alternativa seria propor que uma restrição do tipo *Contiguidade* (McCarthy e Prince, 1995), como a em (23), domine as restrições *DIST +1 e *DIST +2.

(23) CONTIG C₁C₂: Uma sibilante é contígua a uma [+soante] no ataque da sílaba seguinte (em que C₁=/s/ e C₂=[+soante]).

A expressão “contígua” quer dizer que não deve haver nenhum segmento entre a sibilante e a [+soante], mas não que não possa haver fronteira de sílaba entre elas.

Acreditamos que esta restrição não seja a mais adequada, por ser muito específica. Contudo, podemos, através dela, expressar a tendência das línguas de não separar sequências de sibilante e [+soante]. Deixamos uma possível reformulação para trabalhos posteriores¹¹.

A seguir analisamos os candidatos a *output* ótimo para os *inputs* /mezmo/ e /zlavo/.

(24) CONTIG C₁C₂, *DIST +1, MAX, *ONS DIST +1 >> DEP

/mezmo/	CONTIG	*DIST	MAX	*ONS	DEP
---------	--------	-------	-----	------	-----

¹¹ Nosso objetivo com a inclusão de CONTIG C₁C₂ não é propor uma modificação de CON, pois para isso seria necessário um estudo mais aprofundado, como menciona McCarthy (2008, p. 166), mas sim, dar conta do comportamento parcial dos encontros heterossilábicos dos estratos 5 e 6.

	C ₁ C ₂	+1		DIST +1	
☞ a. mez.mo		*!			
b. me.zi.mo	*!				*
c. me.zmo				*!	
d. me.mo			*!		

De acordo com o *tableau* (24), o candidato (a) é o vencedor, embora viole a restrição de distância de sonoridade (*DIST +1). Isso ocorre por força da restrição de fidelidade CONTIG C₁C₂, que permite que sequências proibidas pelo estrato 5 (distância +1), mas atestadas em português, tal como *s.m*, emergjam de modo fiel ao *input*. Os demais candidatos são eliminados, porque violam a restrição de distância de sonoridade em ataque complexo (c) ou a restrição contra apagamento (d) e (e).

(25) CONTIG C₁C₂, *DIST +2, MAX, *ONS DIST +2 >> DEP

/zlavo/	CONTIG C ₁ C ₂	*DIST +2	MAX	*NOS DIST +2	DEP
☞ a. iz.lavo ¹²		*!			*
b. zi.la.vo	*!				*
c. zla.vo				*!	
d. la.vo			*!		
e. za.vo			*!		

De modo semelhante, em (25), o candidato (a) é escolhido mesmo com uma violação à restrição de distância de sonoridade (*DIST +2). Isso se deve à atuação de CONTIG C₁C₂, que permite que sequências evitadas no estrato 6, tais como *s.l*, sejam mapeadas de modo fiel. Por fim, o candidato (c) é eliminado porque viola a restrição de distância de sonoridade em ataque complexo, e os candidatos (d-e) porque violam MAX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a análise aqui apresentada, verifica-se que a sonoridade tem papel no controle do mapeamento de sequências consonantais heterossilábicas em português. Contudo, diferentemente do que foi visto em trabalho anterior acerca dos encontros consonantais em ataque complexo, a interação das restrições que fazem referência à distância de sonoridade e restrições de marcação e fidelidade não é suficiente para dar conta de todos os dados.

¹² Como dissemos na primeira seção, não analisaremos a assimilação de voz entre as sibilantes e outras consoantes, pois esse processo não é motivado pela sonoridade.

Propusemos alternativamente a inclusão de uma restrição de fidelidade do tipo *Contiguidade* no *ranking* do português para resolver essa questão. No entanto, parece-nos uma solução inadequada, pois sua formulação tem caráter de língua-específica. Outra possibilidade de análise seria lançar mão de uma restrição nos moldes de *Syllable Contact*, uma vez que, em português, as sequências consonantais atestadas apresentam diminuição de sonoridade do segmento em coda em relação ao segmento no ataque da sílaba seguinte, sem a necessidade de diferenças mais finas de sonoridade. Seria interessante ainda testar a proposta de Baertsch (2002) para esses dados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã, K. *A aquisição das sequências finais de obstruintes do inglês (L2) por falantes do sul do Brasil: análise via Teoria da Otimidade*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

_____; KELLER, Tatiana. Sílaba. In: BISOL, Leda; SCHWINDT, Luiz Carlos (Org.). *Teoria da Otimidade*. São Paulo: Pontes, 2010.

BAERTSCH, Karen. *An optimality-theoretic approach to syllable structure: the split margin hierarchy*. Tese de Doutorado. Indiana University, 2002.

_____; DAVIS, Stuart. The Split Margin Approach to Syllable Structure. *ZAS Papers in Linguistics* 32, p. 1-14, 2003.

BISOL, Leda. O Ditongo na Perspectiva Atual. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 5, n. 2, p.185-224, 1989.

_____. Ditongos Derivados. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 10, n. especial, p.123-140, 1994.

_____. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M. H. M. (Org.). *Gramática do Português Falado*, v. 7. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.

BONET, Eulália; MASCARÓ, Joan. *On the representation of contrasting rhotics*. Universidade Autònoma de Barcelona, 1996.

CLEMENTS, George N. The role of the sonority cycle in core syllabification. In: KINGSTON, J.; BECKMAN, M. (Orgs.). *Papers in laboratory phonology I*. Cambridge: CUP, p. 283-333, 1990.

_____. Does sonority have a phonetic basis? Comments on the chapter of Bert Vaux. 2006. Disponível em: <<http://nickclements.free.fr/publications/2005c.pdf>>. Acesso em: 20 dec. 2009.

COLLISCHONN, Gisela. *Análise prosódica da sílaba em português*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

_____. A epêntese vocálica no português do sul do Brasil. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (Orgs.). *Fonologia e Variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

CRITÓFARO-SILVA, Thais. Sobre a Quebra de Encontros Consonantais no Português Brasileiro. *Estudos Linguísticos*, v. 29, p. 522-527, São Paulo, 2000.

DAVIS, Stuart; SHIN, Seung-Ho. The syllable contact constraint in Korean: An Optimality-Theoretic Analysis. *Journal of East Asian Languages*8, p. 285-312, 1999.

FERREIRA NETO, Waldemar. *Introdução à linguística da Língua Portuguesa*. São Paulo: Hedra, 2001.

GOUSKOVA, Maria. Relational hierarchies in Optimality Theory: the case of syllable contact. *Phonology*21:2, p. 201-250, 2004.

HANKAMER, Jorge; AISSSEN, Judith. The sonority hierarchy. In: BRUCK, A. et al (Eds.). *Papers from the Parasession on Natural Phonology*. Chicago Linguistic Society, Chicago, 1974.p. 131-145.

HARRIS, James. *Syllable structure and stress in Spanish: a nonlinear analysis*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1983.

HARRIS, John. The phonology of being understood: further arguments against sonority. *Lingua*116,p. 1483-1494, 2006.

HOLT, Eric. Optimization of syllable contact in Old Spanish via the sporadic sound change metathesis. *Probus*16, p. 43-61, 2004.

JESPERSEN, O. *Lerbuch der phonetic*. Leipzig und Berlin: B. G. Teubner, 1904.

KELLER, Tatiana. O Alinhamento Relacional e o mapeamento de ataques complexos em português brasileiro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, 61-70, jan./mar., 2010.

MATEUS, Maria Helena M.; ANDRADE, Ernesto d'. *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MATTOSO CÂMARA Jr., Joaquim. *Estrutura da língua portuguesa*.Petrópolis: Editora Vozes, 1970.

MCCARTHY, John J. *Doing Optimality Theory*. Blackwell, 2008.

MCCARTHY, John J; PRINCE, Alan. Generalized Alignment. In: BOOIJ, G.; VAN MARLE, J. (Eds.). *Yearbook of Morphology*.Dordrecht: Kluwer, p. 79-153, 1993/2001. Disponível em: ROA 7¹³. Acesso em: 10 may2009.

¹³ROA é a sigla para *Rutgers Optimality Archive* um repositório de textos sobre Teoria da Otimidade mantido por *The State University of New Jersey Rutgers* que pode ser acessado no endereço <http://roa.rutgers.edu/>. Os algarismos referem-se ao número do artigo.

_____; PRINCE, Alan. Faithfulness and reduplicative identity. In: BECKMAN, J. et al (Eds.). *University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistic 18*. Amherst, MA: GLSA Publications, 1995. Disponível em: ROA 60. Acesso em: 10 mar. 2009.

MURRAY, Robert; VENNEMANN, Theo. Sound change and syllable structure [problems] in Germanic phonology. *Language* 59, 1983.

OHALA John; KAWASAKI-FUKUMORI, Haruko. Alternatives to the sonority hierarchy for explaining segmental sequential constraints. In: ELIASSON, S.; JAHR, E. (Eds.). *Language and its Ecology: Essays in Memory of Einar Haugen. Trends in Linguistics. Studies and Monographs*, v.100. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997. p. 343-365.

PADGETT, Jaye. *Constraint Conjunction versus Grounded Constraint Subhierarchies in Optimality Theory*. 2002. Disponível em: ROA 530. Acesso em: 20 nov. 2009.

PARKER, Stephen. G. *Quantifying the sonority hierarchy*. Tese de Doutorado. University of Massachusetts-Amherst, 2002.

PRINCE, Alan; SMOLENSKY, Paul. *Optimality Theory: Constraint interaction in generative grammar*. Technical Report, Rutgers University and University of Colorado at Boulder, 1993. Revised version published by Blackwell, 2004. Disponível em: ROA-573.

SELKIRK, Elisabeth. *Phonology and Syntax: the relation between sound and structure*. Cambridge, MA: MIT Press, 1984.

SIEVERS, Eduard. *Grundzuge der Phonetik*. Leipzig: Breitkopf und Härtel, 1881.

STERIADE, Donca. *Greek prosodies and the nature of syllabification*. Tese de Doutorado. Massachusetts Institute of Technology, 1982.

VELOSO, João. Reavaliando o estatuto silábico das sequências obstruíte + lateral em Português Europeu. *D.E.L.T.A* 22:1, 2006.p.127-158

A PRODUÇÃO DO SENTIDO: LEITURA E ESCRITA

Virgínia B. B. Abrahão*

RESUMO

O trato conjunto da leitura com a produção de textos resulta da concepção de texto aqui adotada. O texto é percebido como discurso e à análise do texto enquanto discurso não cabe a busca da totalidade e da precisão articuladas à noção de produto. Esse texto ‘processo de produção’ é em si resultante de um nível específico de leitura e se realiza a partir da leitura que ele possibilita. Se escrever é ler, ler é inscrever-se. Contudo, como lidar com o texto processo de produção dentro da sala de aula? Como respeitá-lo nas suas diferenças? É essa a discussão que esse artigo pretende levantar, tendo por base a perspectiva da produção do sentido que observa a linguagem a partir do tripé: sujeito, sistema linguístico e história. Não há linguagem sem sujeito e sem história; não há sujeito sem linguagem e sem história e não há história sem sujeito e sem linguagem. Após levantarmos os pressupostos teóricos que conduzirão o nosso olhar sobre o texto, pretendemos discutir a produção de textos nas salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Produção do Sentido. Leitura. Produção de Textos.

ABSTRACT

In this article the text is treated as a discourse and we understand that writing is the same as reading. Writing we are reading a specific reality, and reading we are taking place, marking our difference in the society, inscribing our position. We treated that coupling based in the perspective of Production of Meaning. Our propose is to think of this coupling (between reading and do writing) in the classrooms teaching of language.

KEYWORDS: Production of Meaning. Reading. Writing.

INTRODUÇÃO

“Desassombrado hei,
Desassombrei.
Eu pensei que o mal do assombro
Fosse maior do que eu.”
(Domínio Público)

Buscando posturas menos determinista no trato com o texto na sala de aula, este artigo opta pela Perspectiva da Produção de Sentido, para a qual texto é discurso. Discurso é aqui

*Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES.E-mail: virginia_abrahão@yahoo.com.br.

entendido como atividade linguística através da qual o sujeito produz significado, instaura-se enquanto sujeito e se revê nessa prática. Portanto, não estamos restringindo o conceito de discurso ao de prática de interlocução, exclusivamente.

O acoplamento leitura-produção de textos resulta dessa concepção de texto como discurso. Sob essa perspectiva, o momento da sua produção não pode ser observado fora do circuito produção - circulação e consumo dos textos. Desse modo, o fenômeno da leitura se confunde e de certa forma abarca em si o momento da produção, já que, para que o texto signifique, é preciso que seja reconstruído pelas condições impostas no momento da leitura. O mesmo ocorre na direção inversa em que produzir é já ler, pois implica inserir-se no movimento imposto pelas condições de produção, circulação e consumo do texto.

Algumas propostas recentes têm tentado assumir posturas diferentes das tradicionais, acrescentando às antigas preocupações quanto à forma, novas questões que dizem respeito à organização do conteúdo, tomando por base os textos socialmente recorrentes. Contudo, essas propostas não abordam, ainda, a leitura como outra face da produção e a produção de textos como um modo de leitura, pois tratam o texto como produto e buscam uma intervenção consciente do produtor sobre o texto, no que diz respeito à sequenciação do conteúdo. Ou seja, esbarram no modo clássico de observação dos objetos o qual tende a dissociar objeto e observador, abstraindo-o da relação tempo-espaco ou retirando o objeto das suas condições histórico-sociais. Novamente o texto é tratado como produto, recortado em suas partes e analisado a partir de modelos pré-determinados. Essas teorias partem de preceitos sobre o “bom texto”. Sob essa perspectiva, o observador do objeto, no caso o texto, é considerado isento e racional, capaz de analisar o texto com precisão e acuidade.

Por esse viés clássico encoberto com ares de modernidade, a relação de engendramento do social na linguagem só é levada em conta a partir de um distanciamento do texto, quando esse é enquadrado em tipologias estabelecidas a partir de critérios simples de covariação entre o social e o linguístico. Assim, a análise do processo histórico se pauta numa análise do poder que se basta na relação de determinação social, sem levar em conta a contradição histórica, a qual só apareceria se o texto fosse considerado de *per si*, em vista do sujeito que nele se constitui, tendo a linguagem como condição e a histórica como possibilidade. Nessas teorias, a linguagem é considerada no seu papel de representação da realidade, mas a noção de representação ainda é aquela de falseamento, na qual a linguagem é apenas um instrumento a serviço de um sujeito racional, que domina as estratégias do dizer.

Essas posturas frente ao texto mantêm, assim, uma visão muito determinista das relações sociais, desconsiderando o embate das forças sociais ou a complexidade do social

que se articula nos espaços entre “os pontos e das vírgulas”. O texto não é visto a partir de seus envoltórios e rupturas os quais se estabelecem no jogo que se articula em linguagem, nos seus silêncios e mecanismos de persuasão, o que permite considerar a história como um espaço dinâmico que se transforma em linguagem ao mesmo tempo em que é por ela transformado. Sendo assim, a fragmentação que os textos estruturam tem sua fundamentação nos sujeitos edificadas na história e esses desequilíbrios denotam pistas sobre realidades. A linguagem possui, assim, um papel dinâmico dentro das relações sociais e não um papel estabilizado.

Dentro da perspectiva das teorias deterministas, a linguagem é tratada como preexistindo ao sujeito e ao objeto. Na Perspectiva da Produção do Sentido, o objeto é constituído em linguagem, segundo as condições históricas vividas pelo sujeito.

Provoca grandes consequências para os pressupostos teóricos tratar a linguagem como constituída a partir das condições histórico-sociais e não como instrumento de expressão do pensamento, pois implica um novo reconhecimento do sujeito que se articula em linguagem, onde ele é percebido a partir do movimento do simbólico e não mais na relação eu-tu.

SUJEITO COMO PRERROGATIVA DE LINGUAGEM

Para Mari (2008), o sujeito é, por definição, *prerrogativa de linguagem*, sem ele a linguagem inexistente. O inverso também se cumpre, ou seja, sem a linguagem o sujeito “não é”.

Podemos também considerar a linguagem como estruturante de uma vibração que se particulariza. Desse modo, a vibração diz do ser enquanto entidade do dizer. A vibração e o instrumento são duas instâncias de um mesmo elemento, sendo que a vibração é a representação, a significação do ser daquele instrumento. Essa condição de observação da linguagem traz o humano para dentro do fenômeno linguístico.

Sujeito e linguagem são duas instâncias de um mesmo elemento, sendo que a linguagem dá ao ser a sua possibilidade de existência como sujeito. A história, porém, inaugura as suas possibilidades do dizer, compondo, na sua complexidade, essa vibração enquanto elemento da diferença, ainda que provisória, fortuita e fugidia se considerada na coexistência social dos sujeitos.

Portanto, o sujeito não é nem totalmente individual e nem exclusivamente social. Além disso, ele não possui controle consciente do seu dizer já que tanto ele quanto a linguagem estruturam-se a partir de uma complexidade histórica.

O conceito de sujeito implica, assim, uma dimensão do humano, seja pela força relativa que ele aplica ao dizer, seja pelo desejo, dimensão esta que se interconecta com as diversas possibilidades do sistema linguístico em suas condições históricas. A força relativa analisada a partir do conceito de sujeito diz das interconexões propostas em linguagem e a dimensão do desejo implica em relações pouco conscientes, mas que podem fazer emergir o sujeito na linguagem. Essas dimensões são relativas ao sentido, sendo que os efeitos de sentido não são da ordem do previsto, do marcadamente demarcado, ainda que dentro da dimensão da sua discursividade possam ser previsíveis porque se inserem em determinadas condições sociais de produção. Sob o ponto de vista aqui assumido o sujeito é analisado como marca da diferença.

Tradicionalmente, costuma-se dizer que o sujeito é aquele que rompe com as determinações do sistema linguístico e da história, produzindo um discurso particular, que o sujeito se constitui como tal quando foge ao lugar comum, hegemônico, propondo um discurso que conscientemente se diferencia. Ao opor hegemônico e particular, alienação e consciência, essas concepções concebem a linguagem e a história como delimitáveis a um espaço específico e a um tempo controlável. Dentro desse quadro teórico, o sujeito emerge a partir da consciência de classe.

Sob a perspectiva aqui adotada, o sujeito emerge ou estabelece interconexões a partir das contradições presentes no funcionamento das formações discursivas em que se insere. Essa emergência do sujeito, portanto, não denota um quadro de individualidade, mas de contradição histórica. E é na contradição que conseguimos espaços para transformações, para movimentos. A diferença, então, não aponta para uma identificação do sujeito, mas para um movimento da linguagem na história, as quais o constituem.

O texto, tanto no seu processo de produção (que é já uma leitura), como de leitura (que é em si uma nova produção), se constitui, assim, no seu reconhecimento / desconhecimento, por parte dos sujeitos, das interconexões propostas no interior das formações discursivas. Desse modo, o alinhavar da significação é um processo dificilmente demarcável e profundamente contraditório, porque participa de diversos níveis para se estruturar. O texto participa ativamente da constituição do sujeito, quando pensado no processo de significação, e não o contrário, o sujeito participaria da constituição do texto. Porque, para se inserir nessa produção, ele tem que assumir determinada formação discursiva e pensar as relações a partir dela. Como nos lembra Roland Barthes, a linguagem fala mais alto que o desejo dos falantes.

TEXTO E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Verón (1980), sociólogo que lida com questões relativas à linguagem, considera o texto como lugar de manifestação de uma multiplicidade de traços decorrentes de diferentes ordens de determinação. Para ele, a leitura, que ele trata como “reconhecimento”, deve considerar essa multiplicidade de fatores que instauram o texto como instância da “produção”. Esses fatores são da ordem do social, do metatextual e, principalmente, do ideológico.

Caminhando um pouco mais nessa direção, Mari (1991) admite que o sentido seja processual, possui natureza aleatória. Se o texto deve ser observado dentro da multiplicidade que o instaura, esta deve ser considerada no espaço errático, fluido, do sentido; espaço alicerçado na contradição histórica. Se, por um lado, o imaginário social (categoria que está mais para a determinação do coletivo social), influencia as individualidades, por outro lado, as contradições inerentes a esse imaginário é que possibilitam o discurso da diferença. Afinal, a homogeneidade relativa a um sistema ideológico não exclui as contradições que repousam na sua dinâmica de funcionamento.

Também um texto, qualquer que seja ele, prevê a contradição, já que ele não é em si uma homogeneidade de pressupostos ideológicos. Isto implica um trabalho que não se basta na análise das condições de produção e de circulação dos textos, como faz Verón (1980). É necessário um exame das palavras no jogo que elas estabelecem a partir das relações gramaticais, morfossintáticas, fonológicas, discursivas e pragmáticas, em função da produção de sentidos, que visam a objetivos específicos.

Diz-se que um texto é um processo de significação e não um produto, em função da noção de sentido que ele abarca. A definição de sentido, em Mari (1991), é a de significação acrescida de uma direção, de uma intenção histórica. O sentido de uma palavra ou de um discurso nunca é algo terminal, final, único para todos os casos. Ele está em constante produção, conforme o percurso histórico dos signos em cada situação sócio-histórica e se diversifica em diferentes possibilidades de leitura. O discurso é, assim, uma instância muito rica em significação, apesar de ser sobre determinado pela formação discursiva em que se encontra.

O texto não é chamado de processo somente no que se refere ao momento da leitura; desde a sua produção, o texto apresenta uma parcela do que representa e não a sua totalidade. O sentido ali percebido, seja no momento da sua produção ou da leitura, é algo sempre aberto a novas constituições de realidade, ou novos mapeamentos do real ali constituído. É sempre um sentido em potencial, em processo.

Para Mari (1991) não existe um sentido único, ainda que exista um consensual. E isso ocorre apesar das determinações do sistema linguístico e da história. Segundo esse autor, podem-se considerar alguns enunciados como mais propícios à multiplicidade de interpretações (enunciados dispositivo-de-sentido), como, por exemplo, as piadas e os provérbios. Outros, porém, são mais estáveis, passíveis de interpretações padronizadas (enunciados-sentido), como, por exemplo, as receitas para o preparo de alimentos ou os textos científicos. No entanto, esses últimos, ainda que mais estáveis, não possuem uma só possibilidade interpretativa coerente e nem pretendem um sentido único, fechado. O próprio usuário da língua, ao produzir discursos, joga com mais de uma possibilidade de significação, mesmo nos discursos mais padronizados, pois a multiplicidade do real exige isso dos conceitos. Desse modo, o texto não é uma tentativa de se assegurar informações sem possibilidades de desvios, pois participa do movimento dos sentidos, sendo instaurado pela linguagem como reflexo de relações diversas.

Para se constatar esse movimento dos sentidos, podemos observar dois fatores muito simples. O primeiro é o fato de o dicionário ser incapaz de regular os parâmetros de utilização dos signos a partir de sentidos assegurados de antemão. O segundo é o fato de não existirem sinônimos perfeitos, desde o momento que os observamos dentro do uso da linguagem. Afinal, os processos de significação não são estáveis, imutáveis. Aliás, entre a produção e a leitura, o texto entra no circuito que as suas condições histórico-sociais lhe imprimem e que provocam processos de significação nem sempre previsíveis, ainda que aceitáveis.

Um dos parâmetros para se avaliar um discurso científico é o seu nível de objetividade, entendendo-se por objetividade o fato que os sentidos por ele expresso reflitam os objetos referenciados nesse discurso, sem deixar dúvidas sobre essa relação. Esse parâmetro, porém, tende a desconsiderar a própria condição da linguagem para reportar objetos, pois ela está investida de valores simbólicos que refletem muito mais uma possibilidade de olhar para o objeto, do que de transportá-lo para o interior do discurso. Além disso, essa postura desconsidera, por completo, que o sujeito que faz o relato científico é constituído em linguagem e que, portanto, a linguagem não lhe é um instrumento para reportar fatos. Ao contrário, o objeto, ele mesmo, é constituído no discurso.

Segundo Verón (1980), a vida social é uma máquina que funciona pelo sentido e o texto é o lugar da manifestação de uma multiplicidade de traços que denotam as diferentes formações discursivas, ou seja, para esse autor as forças ideológico-sociais inscrevem-se nos discursos, sem a consciência total do seu produtor. No entanto, os discursos não são percebidos nas suas muitas dimensões, a não ser por um olhar atento, analítico. Além disso, a

consciência total das dimensões em que se situa o jogo que é estabelecido pela linguagem nunca acontece. E não adianta buscar essa percepção nas intenções do produtor do discurso, pois ele mesmo está dentro do jogo, tal qual uma peça. Ademais, um discurso nunca é uma produção individual, ele acontece na dependência de várias relações intra e extradiscursivas e até metadiscursivas, em decorrência das suas condições de produção e de circulação. Afinal, um texto / discurso, não surge do nada, e, por isso, o seu sentido não pode ser da dimensão de um indivíduo autônomo, senão de um jogo de vários parceiros, dentro de um sistema de probabilidades.

Segundo Cardoso (2003, p. 132), o discurso não surge como algo novo, inédito. Essa ilusão de ineditismo faz parte do processo ideológico de apagamento da relação de subordinação dos discursos às formações discursivas de que fazem parte. Afinal, os textos se estruturam a partir de “pré-construídos” existentes em outros discursos e que nos impõe o que entendemos por “realidade”. Mas essa realidade é investida de uma ideia de universalidade, como se todos a entendessem da mesma forma, porque estaria vinculada a uma realidade concreta (“mundo das coisas”). Contudo, o indivíduo seleciona o que vai dizer a partir das possibilidades que conhece, dentro de discursos já ditos e por ele agora assumidos. Mas, como esses elementos estão investidos de uma falsa relação direta com o mundo das coisas, o indivíduo pensa que está, de fato, trazendo para dentro da linguagem o que lhe é externo. A autora chama a esse processo de “evidência de literalidade”, ou seja, o sujeito pensa estar literalmente referindo-se a algo externo à linguagem, com absoluta precisão, mas o que ele está fazendo, realmente, é uma co-referência, pois seleciona o que dizer dentro da própria formação discursiva, na qual se insere para elaborar o seu discurso. Segundo a autora, esse “esquecimento” dá ao indivíduo uma sensação de novidade do que diz.

Dessa forma, os processos discursivos são comumente apagados em nome de uma “evidência de literalidade”. Os elementos do interdiscurso são reinscritos no discurso do sujeito sob a forma de “pré-construídos”, que impõe a “realidade” sob a forma de universalidade (“mundo das coisas”). (...) Pelo viés dessa operação de articulação, é ocultada do sujeito a sua subordinação à formação discursiva. Essa operação de “selecionar” dá ao sujeito a ilusão de que o sentido do seu discurso se dá pela co-referência a uma formação discursiva, por sua vez determinada pelas formações ideológicas. “Esquecendo” a relação com a formação discursiva, o sujeito tem a ilusão da novidade, de que está realmente criando coisas novas. O processo de referência, que se dá com relação a uma formação discursiva, é apagado de tal forma que o que de fato aparece como evidência é o processo de co-referência no interior do discurso do sujeito (CARDOSO, 2003, p. 132) (grifos da autora).

Gnerre (1985) afirma que a escrita se estabelece a partir do código de uma classe específica, tratando, evidentemente, da norma culta. Se entrecruzarmos esse posicionamento de Gnerre com a citação acima, diríamos, ainda, que a seleção do que dizer “por escrito” depende de algumas formações discursivas que participam dessa prática e será delas que retiraremos o que dizer. O sujeito é formado dentro de formas de linguagem mais distantes ou menos distantes do código da escrita. Portanto, para um indivíduo de tradição oral penetrar o código da escrita, ele terá que adentrar determinadas posturas que demarcam propósitos de vida diferentes do seu e entendem a realidade também de modo diverso. Organizar as subordinações, as pronominalizações, a ordem direta, respeitando as transitividades, a sufixação aceitável, tudo isso implica um repensar das próprias posturas, da maneira de se colocar no mundo, para, então, estabelecer uma nova relação com as realidades possíveis que o mundo da escrita apresenta e que reconfiguram, por completo, a relação referencial de quem se embrenha nessa jornada.

O mesmo se dá com aqueles que já sabem escrever, redigem cartas, relatórios, receitas, bilhetes, mas não adentram determinadas modalidades de texto, tais como o modo narrativo, a poesia ou mesmo a condição analítica ou dissertativa de ser de alguns modelos de texto. Alguns podem até escrever poesias, ficção, mas não redigem uma redação escolar, por exemplo, em que o modo dissertativo é requerido. Isso porque, como nos disse Cardoso (2003), na citação acima, teremos que acionar diferentes formações discursivas para cada uma dessas formas de ser dos textos. Portanto, mais do que tipos textuais ou modalidades, o que temos são inserções ideológicas que estruturam formações discursivas determinadas e teremos que transitar por elas de modo co-referencial. Ora, essa não é uma operação gratuita e exige reconfigurações discursivas profundas, as quais são acompanhadas de condições argumentativas próprias.

Se nosso mundo é estruturado a partir da nossa linguagem, então adentrar outras formas de linguagem, ainda que correlatas, exigem rearticulações desse “nosso mundo”. Podemos pensar o mesmo quanto do aprendizado de uma língua estrangeira, já que cada povo articula-se de modo diferenciado em linguagem, estabelecendo mecanismos diversos de separação, de especificidades, de diferenças. Observamos esse fato em pessoas que só leem textos em língua estrangeira se esses textos dizem respeito à sua área de conhecimento, ou seja, se participam da mesma formação discursiva na qual já transitam familiarmente. Afinal, adentramos aquilo para o que somos ideologicamente afins, sem que isso possa alterar profundamente o nosso sistema referencial.

O TEXTO NA SALA DE AULA

A escola tem trabalhado a escrita como uma perfeita transposição do oral a partir de um conjunto de regras fixas a serem apreendidas. Além disso, a escrita é apresentada como um bem irrevogável.

Gnerre (1985) admite que o valor indiscutivelmente positivo da escrita passou por um processo lento para se efetivar, afirmando que essa valorização se efetivou em função da modernização industrial; da capacitação de mão-de-obra; da difusão de valores de uma classe historicamente específica. Para esse autor, adentrar o código da escrita exige que se reveja posturas, propósitos, estabelecendo novas maneiras de se colocar no mundo, estabelecendo novos modos de relação com as pessoas. Desse modo, o poder exercido pela escrita, dentro das sociedades contemporâneas, não pode ser subestimado.

Ora, se a aquisição desse novo código exige a construção de um novo olhar, novos comportamentos, renovadas posturas, a inserção nas práticas de escrita não pode se dar como um processo demarcável, em termos de seriação escolar. Trata-se de um processo relativo à história do indivíduo, desde as influências que recebeu em casa, até as suas opções e oportunidades pela vida. Por isso, não cabe priorizar o trabalho com estruturas prontas, quando a escrita é percebida como uma opção histórica.

As habilidades de expressão ultrapassam mesmo questões como vocabulário, utilização de regras gramaticais, reconhecimento de estratégias textuais específicas de determinado tipo de texto. O estudo das habilidades formais da escrita não deve recobrir a função primeira da linguagem que é a de significar.

Neste caso, mais importante a se treinar no aluno parece *não ser* a precisão conceitual, a exatidão proposta pelo raciocínio lógico ou a clareza na argumentação, pois tal busca pode provocar a contenção da linguagem. O mais importante parece ser buscar textos cujo sentido corra paralelo ao sentido próprio da existência dos alunos, uma escrita / leitura, que signifique para aquele grupo de alunos.

Essa questão me remete a alguns textos com os quais me deparei quando da correção das redações do vestibular da UFES, em 1992. Apesar de bastante extemporâneos, muitos professores ainda dizem encontrar casos semelhantes em suas aulas, em classes destinadas a populações carentes, uma população sem muito contato com a escrita.

Transcrevo, abaixo, dois trechos que exemplificam bem essa realidade de distanciamento da escrita, mesmo em pessoas que já transpuseram todas as séries da escola e pretendem, agora, entrar em uma universidade.

O tema da prova de redação era: Extermínio de Menores.

Extrato de texto 1:

“(...) daí ela foge e vai para rua pensando que é o melhor para todo mundo, aí ela conhece amigos que já estão nessa a mais tempo, aparecem drogas, a necessidade de assaltar para comer e comprar mais e mais drogas e vai crescendo um marginal tem filhos que vai criando da mesma forma e o círculo vai aumentando até que; *entra em outro assunto tem que começar outro parágrafo.*

Bem, até que as pessoas, cansadas desses assaltos contínuos (...)” (grifos meus).

Observe que o texto acima parece estar sendo redigido como se fala, usando muitas vezes o “aí”, conjunção própria da linguagem oral, além da própria concatenação dos argumentos, a pontuação e a escolha vocabular que denotam uma sequência de texto oral. Mas o mais curioso é a reflexão sobre a escrita que aparece, justamente sobre as estratégias de produção de texto em que a mudança de assunto implica em mudança de parágrafo.

Veja como essa pessoa está distante da modalidade escrita do dizer. Ao mesmo tempo, o seu texto denota a preocupação dos professores com a estruturação dos parágrafos. Esse candidato, ou candidata, muito provavelmente frequentou a escola por 11 (onze) anos e ainda não adentrou o código da escrita, ainda que possua argumentos muito interessantes. Ao que parece, os professores se detiveram na ortografia, nas regras de concordância nominal e verbal e na estruturação textual, porque, afinal, essa pessoa escreve “corretamente”, com poucos problemas de pontuação, ou com uma pontuação marcada pela oralidade. Parece não ter assimilado as regras de estruturação textual porque a escrita se manteve distante da sua realidade cotidiana. O seu texto, porém, está muito mais para uma narrativa que para um texto dissertativo, conforme o requerido, o que denota, mais uma vez, o seu distanciamento com a linguagem escrita.

No segundo texto o mesmo se mantém:

Extrato de texto 2:

“Deveriam aproveitar os programas ecológicos para alertar contra este ato de crueldade, pois a criança assim como os animais são presas fáceis nas mãos destes caçadores. Consigo até imaginar na televisão a propaganda...

“Criança, natureza quase morta...” e o carimbo de extinção sobre ela.”

Novamente temos um texto que denota um total descompasso com os argumentos previstos. Nesse caso, o candidato, ou candidata, escreve muito bem, com alguns problemas na pontuação. Mas, também esse texto está mais próximo da oralidade, como denotam as estruturas e sua organização. O que nos causa surpresa, nele, porém, é o tipo de argumento, totalmente descabido para uma discussão sobre a violência urbana, mais especificamente, extermínio de menores carentes que vivem nas ruas. Por que a utilização desse argumento tão surpreendente?

Segundo a discussão teórica anteriormente proposta, esse candidato não seleciona a partir de formações discursivas que se organizam também na escrita, porque não é interno a essas formações discursivas. Seus argumentos são descompromissados com a coerência interna à discussão sobre esse tema tão discutido nos jornais, na ocasião. A escrita se lhe apresenta como uma proposta de novas articulações, diferentes das suas, mas ele não possui base para trazê-las para o seu texto. No entanto, ele percebe que a escrita possibilita a organização de argumentos de modo muito diferente do corriqueiro, por isso ele se arrisca ao novo, sem noção se o que está dizendo é ou não coerente. É como se ele começasse a articular os argumentos na escrita, estivesse na fase inicial do seu adentramento em textos de análise que propõe raciocínios lógicos. Ao que parece, o autor desse texto percebe que o olhar que as classes sociais que detém a escrita propõem para os fatos, os rearticula de tal modo que tudo passa a ser possível, desde que dentro da estrutura do texto escrito. O mundo apresentado pela escrita ainda não lhe é familiar, passível de articulações.

Esses dois extratos de textos selecionados evidenciam o seu produtor e fazem emergir um sujeito preocupado com a situação social, alarmado com a violência urbana. Pessoas que aprenderam a escrever palavras, frases, mas estão absolutamente distantes da construção do argumento escrito, a tal ponto, que sequer percebem que podem se esconder nas falas de outros ou se ausentar, como é o comum nas redações, colocam um ponto de vista com soltura, com certeza, sem titubear. Estão prontos para tornarem-se ótimos produtores de textos, porque não deixaram se arrefecer diante das pressões sofridas pelas normas e pelas regras. No entanto, a sua história é uma história distante da escrita.

Muitos diriam que essas são pessoas alienadas, sem qualquer condição de elaboração lógica do raciocínio, promovendo, assim, a salvaguarda da escola e uma descrença nos alunos. Quando, porém se assume que a linguagem escrita não é mera transposição da linguagem oral, começa-se a compreender essa questão. Um bom exemplo para isso é quando se tem que transpor saberes científicos para um folder, por exemplo, a fim de disseminar esse saber e fazer com que ele gere atitudes diferenciadas. Ora, não se transpõem posturas de uma

linguagem para outra, ainda que dentro de um mesmo código, sem que se releia o conhecimento ali arquitetado para a realidade própria desse outro código. O mesmo acontece com a tradução entre línguas, ela não é literal ou gratuita, exige releituras. Não é à toa que as linguagens se diferenciam, elas articulam envolvimentos diferenciados com as realidades. Transpor, nesse caso, significa rearticular a significação, segundo novos objetivos. Na verdade, a transposição é impossibilitada devido às condições mesmas que organizam a significação. Propor uma nova significação significa propor um novo saber ou um saber articulado a novas condições de realidade.

Essa questão nos remete ao impasse sofrido pelos físicos quânticos quando se depararam com a realidade quântica e não tinham uma formação discursiva própria para dizer o que percebiam. Por exemplo, o eletro se apresentava a eles, às vezes como onda, às vezes como partícula. Bernardes (1989) relata bem essa questão ao comentar os infundáveis debates, via imprensa escrita, entre Einstein e Bohr. Bernardes diz que a linguagem de Einstein é “Apolínea”, aos moldes da ciência clássica, enquanto Bohr insere-se entre os físicos quânticos, apresentando uma linguagem que Bernardes denomina “Dionisíaca”, fazendo analogia com os mitos de Apolo e Dionísio. O problema é que o debate transcorria em linguagem apolínea.

No entanto, o discurso de Bohr a esse respeito é vago, o que provocou um debate infundável com Einstein, o expoente máximo da ciência apolínea. Bohr, embora tivesse iniciado seus revolucionários trabalhos científicos acerca da estrutura do átomo de um modo apolíneo, no início do século, foi obrigado, em 1926, pela grande revolução quântica, a alterar sua posição em direção ao dionisíaco, tentando, no entanto, manter o discurso apolíneo. E dessa forma Einstein e Bohr debateram até o fim das suas vidas a questão da interpretação da teoria quântica. Usaram a tão estimada língua apolínea. O uso dessa linguagem permitia a Einstein colocar o seu ponto de vista apolíneo de maneira clara e coerente, enquanto Bohr jamais conseguiu expressar seu ponto de vista dionisíaco por meio da língua apolínea dos cientistas (BERNARDES, folha de São Paulo de 16 jul. 1989).

Podemos traduzir essa fala de Bernardes para o ponto de vista teórico aqui assumido, dizendo que não poderia haver uma transposição de uma formação discursiva para outra, porque cada qual percebia a realidade do átomo de uma forma diferenciada. Imagine agora a dificuldade dessa questão quando se trata da transposição de um código para outro. Definitivamente ela não é possível.

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Se adentrar a escrita exige o reconhecimento das formações discursivas que a estruturam e se não há produção de textos sem leitura, sendo que a produção já reflete um nível específico de leitura, próprio da formação discursiva em que o sujeito se insere, então o problema com o trabalho com o texto escrito na escola é, em tese, um problema de leitura.

Além disso, se o sujeito se constitui em linguagem, o trabalho da escola não deve ser centrado na linguagem, mas no sujeito, ou, pelo menos, precisamos compreender que ao trabalhar a linguagem estamos trabalhando é com o sujeito.

O texto é processo de produção e não produto, por isso, a sua leitura é dependente de uma análise das suas condições de produção, circulação e consumo e do seu reconhecimento / desconhecimento, em relação a outros textos, também em processo. A consciência relativa dessa condição parece ser fundamental para o desenvolvimento da escrita como uma habilidade.

Para que o produtor do texto assuma a escrita como um código vivo e não como algo demarcado de antemão, onde as frases são padronizadas em estruturas fixas, é importante que ele veja a sua posição de escritor como uma condição de leitura da situação sobre a qual vai escrever, o que lhe permite múltiplas reescritas do mesmo texto, sendo o seu papel de fundamental importância nesse processo, tendo em vista que o seu espaço pode ser o espaço da diferença, na medida em que propõe interconexões específicas. Nesse sentido, a escrita está aberta para variadas estratégias de reescrituras, na medida em que ela é entendida como uma possibilidade de leitura.

A responsabilidade do professor passa a ser a de reconhecer o que significa para o aluno “dar cada passo” em direção à escrita. Cabe a esse professor demonstrar a dimensão desse processo para o grupo, ao mesmo tempo em que lhes apresenta outras e diversas maneiras de se fazer escrita, buscando compreender os enquadramentos de cada uma dessas possibilidades, dentro das filiações ideológicas que elas impõem. Escrita literária pós-moderna, escrita jornalística, escrita do poeta sertanejo, escrita do sindicato, dentre tantas outras, cada uma das quais propõe novas articulações, dentro de processos coletivos de tomada de posição. Desse modo, o grupo pode escolher quais filiações assumir e como esses lugares de escrita podem ser reinventados.

Essas formas de escrita não lhes são apresentadas como modelos ou tipos de textos, mas como modos de articulação de realidades específicas. Qualquer delas se liga a posturas, a valores os quais precisam ser “assumidos” se se quer dialogar com elas “por escrito”, ou, pelo

menos, contrapostos. Afinal, a escrita é um processo de entrada em um conjunto de valores específicos que se configuram histórica e socialmente e se diferenciam de um grupo social para outro. A estrutura textual, os parágrafos, em sua organização interna, as vírgulas e os ponto e vírgula se fazem em função das normas que esses valores impõem.

A tradição escrita, em cada país, se organiza a partir das classes sociais vinculadas ao poder, que determinam a norma culta a ser preservada pela escrita. A cultura da classe operária historicamente não se associa à tradição escrita, por isso a dificuldade dessa classe de se dizer por escrito. Quando se propõe que esta classe vá à escola para aprender a ler e escrever não significa que esteja sendo dada a eles a oportunidade de ascensão social. O que se pretende é formação de mão de obra qualificada. Nesse sentido, a escola tem cumprido o seu papel de ensinar o básico para que o operário possa ter o corpo mais dócil, e, por isso, mais adaptável às condições modernas de trabalho. Antes de tudo, a escola trará a ele o desejo e a ilusão de ascensão pela via do saber bancário, fazendo com que ele se torne um consumidor voraz daquilo que representa para ele possibilidade de ascensão social ou mesmo identidade com a classe do poder.

Por isso, o sentido que a palavra do aluno veicula precisa ser retomado, não em direção à padronização, e sim no caminho da individualidade insubstituível, que é a marca da diferença, ainda que peremptória. As pessoas, com a sua palavra, são insubstituíveis em seus textos. E o que nos possibilita perceber a irrepetibilidade, a exclusividade, que é a diferença entre os textos. Dentro das suas possibilidades de singularidade, um texto é o que são as suas possibilidades, a sua leitura está condicionada pelas suas condições de existência. Isso parece diferente de considerá-lo a partir de modelos socialmente estereotipados em que o que importa é o sistema de adequação e não as suas diferenças e possibilidades.

O texto, no que se refere à produção de sentido e sendo considerado em processo de produção, é incondicionado. O que está sujeito ao determinismo, o que é condicionável, é a dimensão fiscalista dos padrões e normas nos quais alguns textos estão fixados, embalsamados. O texto possui, em si, uma dimensão destinada a eliminar as limitações que lhes são impostas, conferindo-lhe a condição de ser livre para fazer a sua história e dar sentido à sua existência; essa dimensão é a dimensão do humano que se inscreve nas linhas e para além delas, numa dimensão *trans*, que se fixa nas possibilidades do sentido, dos não ditos, das conotações variadas, da inscrição de novas conexões inauguradas pelos desvios.

Um texto assim se faz na fragmentação, na desconstrução, no estilhaçamento constante das verdades, das certezas, na busca das contradições, da sensibilidade. Isso porque

o sujeito precisa nele se inscrever, marcando no traço a sua voz, seja em que lugar ela exista. Uma voz estremecida ou somente um somido, um pequeno tilintar.

Ao considerarmos que o sujeito é prerrogativa de linguagem, que sem ele a linguagem inexistente, então as práticas de produção de texto estão equivocadas quando priorizam o texto em detrimento do sujeito que se articula naquelas linhas. Aliás, o que esse sujeito vai fazer é se esconder dali, simplesmente trazendo falas padronizadas, já que o texto tem mais importância do que ele.

No entanto, se as prioridades se invertem e o importante passa a ser a construção do sujeito em linguagem, o texto passa a ser um lugar privilegiado de leitura, principalmente porque evidencia para cada qual o sujeito ali constituído, possibilitando constantes revisões, rearticulações, reconstruções. Mas aí não vai existir o texto pronto nunca, ele será apenas uma inscrição das possibilidades desse sujeito naquele momento histórico.

CONCLUSÕES

Em 2001 propus um projeto experimental que se pautasse nesses pressupostos, dentro de um curso de extensão de redação, no Departamento de Línguas e Letras da UFES. No primeiro dia de aula apareceram quase 40 (quarenta) pessoas, mas, quando expliquei a proposta, dizendo que não iríamos trabalhar modelos de textos ou não iríamos preparar para o vestibular, só ficaram 10 (dez) pessoas. Essas, porém, foram até o final do curso que teve duração de 4 (quatro) meses.

A cada dia, debatíamos sobre um tema que envolvia as condições de escrita, como a questão da norma, as filiações às quais a escrita nos impõe, as variações, os traumas. E a cada dia, todos deveriam relatar, por escrito, a sua experiência com a escrita, até mesmo os professores. Ali todos eram igualmente considerados, pois estavam em processo infindável de entrada na escrita, só que em momentos diferenciados. Uns já assumiam o texto poético, outros só redigiam o que fosse racional, pois não queriam deixar transparecer os seus sentimentos. A cada dia fazíamos nosso diário de bordo, que eram as nossas reflexões pessoais sobre o processo de anexação da escrita em nós. Mas só expunha o texto quem quisesse, quem se sentisse à vontade para tal.

Assistimos filmes, fizemos digressões, enfim, assumimos uma discussão séria sobre a escrita, analisando o nosso passo dentro dela. O resultado foi um pequeno livro e, mesmo aqueles que jamais escreviam, participaram da coletânea ali organizada, pois passaram a escrever. Não dissolvemos traumas, mas os identificamos; não desfizemos bloqueios, mas

podemos perceber os fatores que nos cerceiam essa possibilidade de expressão. Foi uma experiência, de fato, muito rica e que confirmou para mim essas teses aqui defendidas.

A escrita nos é apresentada como uma necessidade, mas do modo como ela é apresentada na escola, ela é cerceamento. No entanto, ela pode aparecer como uma possibilidade incrível de desvendamento dos sujeitos que nelas se inscrevem. Sujeitos esses que podem ser identificados nos nossos próprios textos, que mal conhecíamos, mas que dizem de nós. Além disso, ela pode se apresentar como uma exteriorização das nossas emoções e sensibilidades que dificilmente eclodem pela via da fala. Nela inscrevemos os nossos fragmentos e vamos nos reconstruindo a partir deles.

Porém, quando a dominamos - e isso não é conseguido via adestramento, senão via entrada, entrega - então ela se nos apresenta como uma poderosa arma argumentativa que nos permite entrar pelas frestas da história para, então, reinscrevê-la. Ela se fez possibilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *O texto, a leitura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

_____. *O Rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1984.

BENARDES, Newton. A física oscila entre os mitos de Apolo e Dionísio. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 16 jul. 1989.

BERNARDO, Gustavo. *Redação Inquieta*. São Paulo: Ed. Globo, 1986.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. *A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão dos discursos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, Eni (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

MARCONDES, Danilo. Questões relativas à interpretação. In: *Leitura, saber e cidadania*. Ed. Fundação Biblioteca Nacional, PROLER e Centro Cultural Banco do Brasil. Rio de Janeiro, 1994.

_____. Filosofia, linguagem e política. Formas de discurso, representação e exclusão social. *Anais do IV Congresso da ASSEL-Rio*. Niterói: UFF, 1995.

MARI, Hugo. *Os lugares do sentido*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras / UFMG, 1991. (Cadernos de Pesquisa/ NAPq)

MARI, Hugo. *Os lugares do sentido*. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso - princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

VERÓN, Eliseo. *A produção do sentido*. São Paulo: Cultrix, 1980.

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 referência 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 ANBT: (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 para endereço eletrônico contextoslinguisticos@homail.com em dois arquivos digitais, em formato *Word for Windows* (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar 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. No texto somente do segundo arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es).

Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

ou Micheline Mattedi Tomazi
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 4009-2801
e-mail: contextoslinguisticos@hotmail.com