



Revista do Mestrado em Estudos Linguísticos

Vitória, v.8, n.10 (2014)

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

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Revista (Con) Textos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 8, n. 10 (2014)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGEL-UFES, 2007-
Semestral.

ISSN 2317-3475

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

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

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

CDU: 81(05)

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

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Junior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Júlio Bentivoglio

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Maria José Angeli de Paula

Subchefe: Paulo Roberto Sodré

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Lilian Coutinho Yacovenco

Coordenadora Adjunta: Júlia Maria Costa de Almeida

Conselho Editorial

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

Comissão Editorial

Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora-gerente), Alexsandro Rodrigues Meireles (Leitor de Prova), Aurélia Leal Lima Lyrio (Editora de Texto), Carmelita Minélio da Silva Amorim (Editora de Seção), Edenize Ponzo Peres (Editora de Texto), Júlia Maria Costa de Almeida (Editora de Texto), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Texto), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção), Rivaldo Capistrano de Souza Júnior (Editor de Texto)

SUMÁRIO

| | |
|--|---------------------|
| <u>A ATUALIDADE DA PESQUISA SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO BRASIL</u> | PDF |
| <i>Adriana Riess Karnal</i> | 6-23 |
| <u>A SÍNCOPE DAS PROPAROXÍTONAS NO ATLAS LINGUÍSTICO DO PARÁ: UMA FOTOGRAFIA VARIACIONISTA</u> | PDF |
| <i>Aluiza Alves de Araújo, Gustavo Henrique Viana Lopes</i> | 24-39 |
| <u>THE PRONUNCIATION OF THE BRAZILIAN ALVEOLAR TAP BY FRENCH LEARNERS</u> | PDF |
| <i>Cirineu Cecote Stein</i> | 40-51 |
| <u>SEMÂNTICO SEM SEMIÓTICO</u> | PDF |
| <i>Daiane Neumann</i> | 52-65 |
| <u>SIMILARIDADE LINGUÍSTICA ENTRE PORTUGUÊS E ESPANHOL: EFEITOS NA PRODUÇÃO DE FALA EM L2</u> | PDF |
| <i>Elena Ortiz Preuss</i> | 66-82 |
| <u>OS SEGMENTOS RÓTICOS: MÚTUAS INFLUÊNCIAS ENTRE FALA, ESCRITA E PERCEPÇÃO</u> | PDF |
| <i>Giovana Ferreira-Gonçalves, Felipe Bilharva da Silva</i> | 83-102 |
| <u>INVESTIMENTOS E COMUNIDADES IMAGINADAS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE UMA FUTURA PROFESSORA DE INGLÊS</u> | PDF |
| <i>João Fábio Sanches Silva</i> | 103-122 |
| <u>A POSPOSIÇÃO DO SUJEITO E A ERGATIVIDADE CINDIDA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO</u> | PDF |
| <i>Jussara Abraçado, Hylea Vale</i> | 123-138 |
| <u>O ETHOS DISCURSIVO: UMA ANÁLISE POR MEIO DE SEUS TRAÇOS NA PERSONAGEM LORD HENRY NO ROMANCE THE PICTURE OF DORIAN GRAY, DE OSCAR WILDE.</u> | PDF |
| <i>Kelen Rodrigues</i> | 139-158 |
| <u>DETALHES FONÉTICOS DO POLONÊS FALADO EM MALLET</u> | PDF |
| <i>Luciane Trennephol da Costa, Márcia Inês Gielinski</i> | 159-174 |
| <u>PODER PASTORAL EM MEN'S HEALTH: FORJANDO TIPOS FEMININOS PARA FABRICAR IDENTIDADES MASCULINAS</u> | PDF |
| <i>Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago, Priscylla Alves Lima</i> | 175-194 |
| <u>OS DISCURSOS DE PROTESTO NAS MANIFESTAÇÕES DA COPA DAS CONFEDERAÇÕES NO BRASIL</u> | PDF |
| <i>Micheline Mattedi Tomazi, Raquelli Natale</i> | 195-210 |
| <u>A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA</u> | PDF |
| <i>Raimunda Gomes de Carvalho-Belini, Maria Margarete Fernandes de Sousa</i> | 211-230 |
| <u>ANÁLISE DE PADRÕES NÃO-FLEXIONAIS NAS MARCAS DE MODO-TEMPO-ASPECTO E NÚMERO-PESSOA</u> | PDF |
| <i>Vítor de Moura Vivas</i> | 231-242 |

APRESENTAÇÃO

Este número da Revista *(Con)textos Linguísticos* reúne artigos de pesquisadores de diversas universidades brasileiras. Com ele, além de promovermos o intercâmbio de pesquisas, em nível estadual, nacional e internacional, estamos consolidando o papel do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGEL - em fomentar a pesquisa linguística no Espírito Santo.

O primeiro artigo, *A atualidade da pesquisa sobre as estratégias de leitura no Brasil*, de Adriana Riess Karnal (UNISINOS), procura descrever como a pesquisa sobre estratégias de leitura tem se desenvolvido no Brasil, apontando para uma diversidade de interesses sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas.

A síncope das proparoxítonas no Atlas Linguístico do Pará: uma fotografia variacionista, de Aluiza Alves de Araújo (UECE) e Gustavo Henrique Viana Lopes (UECE), aborda um fenômeno muito comum no latim, a síncope das proparoxítonas; assim, colabora com os estudos sobre o português brasileiro e também com o ensino de língua materna, na medida em que possibilita ao professor o conhecimento acerca da realidade linguística dos alunos.

The pronunciation of the Brazilian alveolar tap by French learners, de Cirineu Cecote Stein (UFPB), apresenta estratégias utilizadas por franceses aprendizes do português brasileiro na pronúncia do tap alveolar, consoante que não se inclui no quadro fonêmico do francês.

Semântico sem semiótico, de Daiane Neumann (UFRGS), discute o que seria uma análise do semântico sem semiótico nos estudos da linguagem, de acordo com a proposta de Henri Meschonnic (2008, 2009), no desenvolvimento de sua Teoria do Ritmo.

Similaridade linguística entre português e espanhol: efeitos na produção de fala em L2, de Elena Ortiz Preuss (UFG), apresenta um estudo dos efeitos da similaridade entre espanhol e português na produção de fala em L2, levando em consideração a hipótese de sobrecarga atencional provocada pela similaridade entre as línguas.

Os segmentos róticos: mútuas influências entre fala, escrita e percepção, de Giovana Ferreira-Gonçalves (UFPel) e Felipe Bilharva da Silva (UFPel), procura fazer uma comparação entre os erros cometidos na escrita dos róticos por crianças em etapa inicial de alfabetização e sua percepção do *input*, para avaliar se a forma como os aprendizes percebem os estímulos auditivamente influencia na aquisição do código escrito.

Investimentos e comunidades imaginadas na construção identitária de uma futura professora de inglês, de João Fábio Sanches Silva (UEMS), apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa com o objetivo de compreender a relação entre os investimentos e as comunidades de prática de uma aluna-professora no seu curso de Letras Português/Inglês e nas práticas da língua inglesa.

A posposição do sujeito e a ergatividade cindida no português brasileiro, de Jussara Abraçado (UFF) e Hylea Vale (IBC), procura mostrar que a tendência a relacionar o sujeito de construções monoargumentais pouco transitivas ao objeto de construções com mais de um argumento e com alto grau de transitividade é uma evidência de que o português do Brasil comporta-se como uma língua de ergatividade cindida.

O ethos discursivo: uma análise por meio de seus traços na personagem Lord Henry no romance *The Picture of Dorian Gray*, de Oscar Wilde, de Kelen Rodrigues (UFU), demonstra, por meio da análise de um texto literário, que o ethos pode funcionar como um embreante entre o texto e seu contexto, superando a tradicional oposição entre texto e contexto da obra.

Detalhes fonéticos do polonês falado em Mallet-Paraná, de Luciane Trennephol da Costa (UNICENTRO) e Márcia Inês Gielinski (UNICENTRO), busca descrever detalhes fonéticos do polonês falado na cidade de Mallet, assim contribuindo para o conhecimento da pluralidade linguística brasileira e dos traços das línguas eslavas presentes no português brasileiro.

Poder pastoral em Men's Health: forjando tipos femininos para fabricar identidades masculinas, de Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago (UFG) e Priscylla Alves Lima (UFG), tem como objetivo descrever estratégias de que a revista *Men's Health* se utiliza com vistas a padronizar e excluir sujeitos por meio da sexualidade.

Os discursos de protestos nas manifestações da Copa das Confederações no Brasil, de Micheline Mattedi Tomazi (UFES) e Raquelli Natale (UFES), apresenta uma análise de cartazes utilizados nas manifestações sociais de brasileiros, durante a Copa das Confederações, em 2013, a fim de perceber como ocorre o processo de retomada de textos.

A variação linguística no livro didático: um olhar sob a perspectiva sociolinguística, de Raimunda Gomes de Carvalho-Belini (IFPI) e Maria Margarete Fernandes de Sousa (UFC), busca analisar o tratamento que é dado à variação linguística, às noções de *certo* e *errado* e ao preconceito linguístico em um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Análise de padrões não-flexionais nas marcas de modo-tempo-aspecto e número-pessoa, de Vítor de Moura Vivas (IFRJ), procura mostrar que marcas verbais de modo-tempo-aspecto (MTA) e número-pessoa (NP) no português podem apresentar características de afixos derivacionais.

Esperamos que a leitura desse significativo conjunto de textos possa contribuir para o debate acadêmico. Boa leitura a todos!

A Comissão Editorial

A ATUALIDADE DA PESQUISA SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO BRASIL

Adriana Riess Karnal*

Resumo: Este artigo tem o objetivo de descrever o desenvolvimento da pesquisa sobre as estratégias de leitura no Brasil. Desde a década de 70, a investigação sobre leitura sob o ponto de vista psicolinguístico tem aberto caminhos para que a área de leitura avance. Nesse sentido, muito se tem discutido sobre os tipos de processamento que ocorrem durante o ato de ler. Já na década de 90, quando modelos de leitura interativos passam a dominar as pesquisas, uma discussão voltada às estratégias de leitura ganha espaço. Atualmente, o que se observa é que as estratégias metacognitivas são de grande interesse para a educação, em especial ao ensino de leitura em sala de aula. Isso porque o conhecimento das estratégias torna possível ao professor ensiná-las explicitamente a ponto de tornar o aluno consciente do uso. Para fins deste trabalho, coletamos dados do portal da CAPES sobre as produções acadêmicas mais recentes publicadas no Brasil, cujo assunto *estratégias de leitura* é central. Os resultados apontam para uma diversidade de interesses sobre as estratégias, tanto cognitivas como metacognitivas, e revelam como o assunto acabou se inserindo na área de educação e não apenas de psicolinguística.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Processamento da leitura. Leitura e cognição.

Abstract: This article has the objective to analyse the development of the research about Reading Strategies in Brazil. Since the 70's, investigation on Reading from a psycholinguistic point of view has widened so as to advance, for this reason much has been discussed about the types of mental processing that occur in Reading. In the 90's when interactive Reading models emerged, a discussion focused on Reading strategies came up. Today what is observed is that metacognitive strategies are of great interest to the area of Education, especially to the teaching of Reading. That is because knowing about strategies enables the teacher to make students aware of them. To the end of this work we collected data on CAPES website about the latest academic dissertations and thesis on the topic published in Brazil. Result showed a diversity of interests about strategies, both cognitive and metacognitive, and how the subject ended up in the area of Education and not only linguistics.

Keywords: Reading strategies. Reading processing. Reading and cognition.

Introdução

Muito se tem discutido na área acadêmica sobre leitura. É possível identificar, pelo menos, três linhas de pesquisa que analisam esse objeto: a psicolinguística, o viés

* Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e doutoranda em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC RS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, adrikarnal@gmail.com

sociocognitivo e a pesquisa de ordem social, cujos fundamentos são exteriores ao texto com vistas à ideologia. Neste trabalho, discutimos a leitura sob o olhar da psicolinguística, tendo como foco de pesquisa as estratégias cognitivas e procurando verificar como tais estudos se desenvolveram. O que se deseja investigar aqui é como os pesquisadores de língua portuguesa têm se apropriado do conceito de *estratégia de leitura* e como isso repercute em diferentes olhares para a leitura *per se*.

As diferentes estratégias ora parecem emaranhar-se entre cognitivas e metacognitivas obscurecendo os significados primeiros. Com o intuito de esclarecer um conceito atual de *estratégia de leitura* e discutir a listagem de *estratégias* mais comuns utilizadas pelos leitores, analisaremos obras de referência em língua portuguesa, consideradas clássicos da área no Brasil pelo seu pioneirismo, tais como os estudos de Kato (1985) e Kleiman (2008). Tal literatura, há mais de 20 anos, fundamenta a investigação no campo da leitura e das estratégias aplicadas durante o ato de ler. Além disso, descreveremos os trabalhos mais recentes publicados no país, principalmente os artigos considerados mais relevantes e que foram citados em bancos de dados acadêmicos eletrônicos, como a biblioteca digital brasileira e o portal da CAPES.

Comparando o que se produziu ao longo da história da leitura nacionalmente sob o viés psicolinguístico com o que se tem criado nos últimos anos, é possível avaliar como esse campo se desenvolveu e em que medida se pode estruturar a atualidade desses estudos. Este é o objetivo último deste artigo.

Obras de referência sobre as estratégias de leitura

As pesquisas sobre as *estratégias de leitura* começam a se moldar a partir das obras de Goodman (1970) e Smith (1971), emergidas na década de 70, junto com o florescimento da ciência cognitiva. Originalmente publicado em inglês, Smith foi traduzido para a língua portuguesa somente em 1989. Os trabalhos que surgem na década de 80 no Brasil (KATO, 1985; MARCUSCHI, 1984; KLEIMAN, 1989) estão fundamentados nessa obra. Do mesmo modo, o estudo de Goodman ganha destaque ao falar sobre o processamento da leitura: são do autor as primeiras discussões sobre o processamento *top down* (CARRELL, 1988), pois considera que a leitura não depende apenas da informação visual e inclui, em seu modelo, a limitação da memória. Embora não trate sua teoria como ascendente (*bottom up*) ou

descendente (*top down*), se refere à estratégia *scanning*, pois, segundo ele, “o leitor escaneia a página da esquerda para a direita e para baixo, linha por linha.” (p.10).

As obras de Goodman e Smith abriram o caminho da leitura com vistas à cognição, entretanto, não apresentam uma pesquisa sistemática sobre estratégias de leitura. Smith, por exemplo, fala em previsibilidade, mas não a descreve como uma estratégia, e sim como um comportamento no processo de ler. Esses autores entendem a leitura como o modo no qual a mente/cérebro é capaz de reter a informação linguística de um texto escrito com o objetivo de compreendê-lo e que, muitas vezes, ler é um jogo de adivinhações. Os críticos de Goodman (STANOVICH, 1991; PERFETTI, 1985; SOLÉ, 1998) acreditam que ele considerou apenas o tipo de processamento *top down*, ao desvincular o papel da decodificação e considerar o papel do leitor, autor e texto. Mais tarde, Goodman (1988) explica que seu modelo não estava terminado e argumenta que o escritor codifica o pensamento em língua e o leitor decodifica a língua em pensamento, portanto, para ele, parece haver um nível de codificação/decodificação.

Na década de 80, os pesquisadores da área adotaram um modelo de processamento interativo visto em Perfetti (1985) e Stanovich (1991), no qual propõem que tanto o processamento *top down* quanto o *bottom up* ocorrem simultaneamente. Se o primeiro é mais amplo e explica que a leitura depende de conhecimentos semânticos e pragmáticos do leitor, o segundo está no nível da decodificação. Sob esse aspecto, o conhecimento de mundo do leitor também está presente. A teoria que se refere a esse conhecimento de mundo foi primeiramente pesquisada psicolinguisticamente sob o nome de *schemata* por Rumelhart (1980). A partir daí se seguiram outras vertentes, tal como a chamada *Teoria de frames* por Fillmore (1985).

Ao falar sobre os tipos de processamento e as estratégias, Kato (1985) explica que o termo *estratégia* é utilizado muitas vezes para explicar problemas de processamento de sentenças. Nesse sentido, para a autora, juntamente com os autores que ela cita, a estratégia é o resultado do processamento em si, já que decodificar (processamento *bottom up*) é escanear um texto. Por outro lado, entender o texto pelo seu todo e fazer uma leitura crítica depende, em grande parte, do processamento *top down*. Portanto, as estratégias cognitivas estão imbricadas no processamento, mas há que se observar que elas não são a estrutura cognitiva em si, pois ali estão presentes, pelo menos, a memória, a capacidade de inferência e a atenção necessárias para compreender o mundo, usadas não apenas para ler. Contudo, não raro vemos na literatura a previsibilidade e a inferência como categorias de estratégias cognitivas de

leitura. Essa linha de raciocínio leva para uma classificação das estratégias feita por Brown (1980) e divulgada no país por Kato (1985). Essas autoras classificam as estratégias em cognitivas e metacognitivas. Segundo elas, as estratégias cognitivas fazem parte do conhecimento implícito, por exemplo, Kato explica como interpretamos a primeira oração como a principal e não subordinada. Outro exemplo, citado em Kleiman (2008), é o do fatiamento sintático (*parsing*) que é, de fato, a análise sintática automática de uma sentença. Por outro lado, as metacognitivas são resultados do trabalho sobre conhecimento metacognitivo, primeiramente analisado por Vigotsky (apud KATO, 1985), no qual a consciência está presente, isto é, metacognição é saber que se sabe.

Brown (1984) descreve, de modo detalhado, o que considera as estratégias metacognitivas, a ponto de anunciar seu uso didático:

Uma estratégia que pode ser ensinada, entretanto, é a tentativa geral e rotineira de adequar o que alguém está lendo em uma estrutura de qualquer conhecimento que se tenha. Bons professores proporcionam quatro atividades principais para ajudar as crianças a compreenderem uma aula. (BROWN, 1984, p. 375).

Nesse sentido, para Brown, qualquer tipo de conhecimento prévio que um texto exija pode ser ensinado. Além disso, as quatro atividades descritas por ela se referem à adaptação da mensagem ao nível do leitor, ao foco da atenção do leitor na ideia principal, ao esforço do monitoramento da leitura por meio de perguntas, bem como à ativação dos esquemas. Como essas são estratégias visivelmente relacionadas ao ensino e, portanto, explícitas, a área de educação teve grande interesse por tal estudo.

Na década posterior, no Brasil, a pesquisadora Ângela Kleiman (1989, 2008) da Unicamp, lança *Oficina de leitura*, resultado de sua experiência docente em cursos sobre leitura. A autora, didaticamente, explica que as estratégias cognitivas

[...] estão baseadas no conhecimento implícito internalizado que temos pelo fato de falarmos a língua (...) são, portanto, operações para o processamento do texto que se apoiam no conhecimento de regras gramaticais implícitas (...) e no vocabulário. (KLEIMAN, 2008, p. 65).

Nesta obra, a autora considera tanto a perspectiva cognitiva quanto a social, porque põem em xeque as condições sociais da leitura, tal como a leitura na vida escolar, o papel do livro didático, bem como o cenário social no qual o autor produziu o texto e como o leitor está contextualizado ali. A autora classifica as estratégias em cognitivas e metacognitivas, mas não

as descreve em uma listagem. Seu objetivo, de fato, é oferecer ao leitor uma visão mais ampla da leitura e mostrar como os aspectos sociais e cognitivos têm consequências para o ensino. Kleiman parece interessar-se mais no que as descobertas sobre a leitura têm a dizer à pedagogia de línguas. Assim, entre os textos de Kleiman e Kato, há pontos em comum, mostrando que também as leituras dessas autoras têm o mesmo escopo teórico, embora seus objetivos não sejam necessariamente os mesmos.

Se estamos falando sobre *estratégias de leitura* em língua portuguesa, não devemos deixar de lado a pesquisadora espanhola Isabel Solé. Sua obra, intitulada *Estratégias de leitura*, cujo original foi lançado em 1996 e traduzido para o português em 1998, apresenta uma ampla retomada do assunto. Solé posiciona-se quanto ao tipo de processamento que o leitor faz durante a leitura. Para ela, um modelo interativo tanto ascendente quanto descendente ocorre simultaneamente. Isso significa que o conhecimento de mundo juntamente com o conhecimento do texto são necessários para construir uma interação entre leitor e texto com fins de interpretação.

A repercussão da pesquisa sobre leitura, cognição e ensino foi tão importante que a área de línguas estrangeiras no Brasil também se beneficiou. De fato, já no ano de 1980, um grande projeto de ensino de inglês instrumental nas universidades brasileiras se desenhou a partir da concepção de estratégias cognitivas. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob os auspícios de Charles Alderson, da Universidade de Lancaster, coordenou um grupo de 50 professores para disseminar uma nova proposta de ensino de inglês para leitura nas universidades. O projeto foi chamado de *The Brazilian ESP Project* e publicado por Celani (1988). Ele fundamentou-se na ideia de que o leitor não proficiente precisava lançar mão de recursos que não fossem exclusivamente linguísticos para compreender um texto. Desse modo, surge a necessidade de desenvolver no aluno estratégias que o habilitassem à compreensão leitora em língua estrangeira. Conforme Ramos,

[...] a metodologia enfatizava o uso de textos autênticos, o ensino e a aprendizagem de estratégias de leitura juntamente com a consciência do processo de leitura, com o objetivo de capacitar os alunos a lidar com o texto escrito em inglês em um período curto, já que a maioria dos cursos eram de 1 ou 2 semestres [...] (RAMOS, 2006, p. 9).

A partir da década de 90, há uma gama de publicações em português (MORAES, 1995; LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; BALDO, 2006; SCLiar CABRAL, 2008) e a área se

firmou. Se, por um lado, os estudos sobre estratégias de leitura tiveram grande impacto na área de linguística; por outro, também na área de educação isso ocorreu.

O objetivo desta seção foi traçar o panorama da pesquisa sobre estratégias de leitura e seu desenvolvimento no Brasil. Inicialmente, uma área cujo foco era psicolinguístico, que nasceu sob as mesmas colunas da ciência cognitiva, acabou por se estender à sala de aula e reformulou currículos escolares. A próxima seção analisa os estudos mais recentes no que tange às estratégias de leitura e delinea o caminho que a área irá tomar.

As estratégias de leitura no Brasil na atualidade

Durante as décadas de 80 e até meados da década de 90, poucos são os autores que se dedicaram ao estudo das *estratégias de leitura* no Brasil. Ao realizar a busca no portal da CAPES, a ferramenta eletrônica encontra apenas cinco artigos publicados em português brasileiro nesse período. Entre os anos de 1992 e 1998, são encontrados sete artigos. Isso significa dizer que, em duas décadas, a produção nacional sobre *estratégias de leitura* contou com poucos trabalhos.

Enquanto a pesquisa sobre as *estratégias de leitura* era efervescente nos Estados Unidos nas décadas de 80 e 90 (PERFETTI, 1985; SAMUELS E KAMIL, 1988; GRABE, 1986; CARRELL, 1986; SMITH, 1972; GOODMAN, 1970, 1988), no Brasil, ela encontrou mais espaço na primeira década de 2000. Entre os anos de 1999 e 2002, foram publicados 40 artigos e, até 2007, a ferramenta de busca eletrônica encontra 178 artigos publicados. O apogeu está na atualidade, pois, após 2007, são encontradas 919 publicações. A tabela a seguir demonstra os resultados da busca eletrônica realizada no portal da CAPES em junho de 2013.

| Data de publicação | Números de artigos |
|---------------------------|---------------------------|
| Antes de 1992 | 5 |
| 1992 até 1998 | 7 |
| 1999 até 2002 | 40 |
| 2003 ate 2007 | 178 |
| Após 2007 | 919 |

Tabela 1: Artigos sobre estratégias de leitura no portal da CAPES

Uma busca realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontra em junho de 2013 o total de oitenta e cinco instâncias com as palavras-chave *estratégias cognitivas de leitura*. Já com as palavras-chave *estratégias metacognitivas de leitura* há, no banco de dados da BDTD, quatorze instâncias. Quando a busca é realizada sem um filtro, com a palavras-chave *estratégias de leitura*, isto é, o assunto em geral, a ferramenta digital encontra 500 instâncias. A tabela abaixo demonstra os resultados.

| Palavras-chave | Tese e dissertações encontradas |
|---------------------------------------|--|
| Estratégias cognitivas de leitura | 85 |
| Estratégias metacognitivas de leitura | 14 |
| Estratégias de leitura | 500 |

Tabela 2: Biblioteca digital brasileira de Teses e Dissertações

Os resultados da busca eletrônica demonstram que a pesquisa sobre *estratégias de leitura* está solidificada nacionalmente, devido ao alto número de publicações atuais. Sob esse aspecto, o assunto é de grande interesse para o país. Como nosso objetivo não é apenas identificar a importância dessa pesquisa, mas também investigar o percurso desses estudos, o aporte teórico no qual eles estão fundamentados e a área às quais eles pertencem, analisaremos cinco teses e dissertações que atingiram o *status* de maior relevância, a partir da busca na BDTD e com a palavra-chave *estratégias cognitivas de leitura*. Além disso, investigaremos cinco teses e dissertações mais relevantes, cujas palavras de busca são mais genéricas, neste caso, *estratégias de leitura*. É preciso considerar que esses autores serão multiplicadores de novos estudos, e, possivelmente, orientarão novas percepções que o assunto desperta, por essa razão, a análise de seus trabalhos se justifica. A tabela 3, a seguir, apresenta as teses e dissertações de busca pela palavra-chave *estratégias cognitivas de leitura*.

| Relevância | Ano | Título | Linha teórica da linguística |
|-------------------|------------|---|--------------------------------------|
| 98% / ME | 2007 | A utilização de estratégias cognitivas no processo de leitura em língua inglesa | Leitura, cognição e ensino de língua |

| | | | |
|------------|------|--|--|
| | | | inglesa/ ASL |
| 96,37%/ ME | 2008 | Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura | Leitura, cognição e educação (formal) |
| 95,12%/ ME | 2006 | Motivação da leitura por meio de atividades com textos humorísticos | Leitura e AD/gênero humor e ensino |
| 95,09%/ ME | 2010 | Movimentos oculares e respostas pupilares em prova de leitura e de tomada de decisão lexical de crianças com e sem dislexia do desenvolvimento | Leitura e ciência cognitiva |
| 81,09%/ DO | 2007 | Argumentação e leitura: uma relação de complementaridade | Leitura e AD/Teoria da argumentação e cognição |

Tabela 3: Relevância de Teses e Dissertações sobre Estratégias Cognitivas de Leitura da BDTD

A tabela 4 abaixo demonstra as teses e dissertações encontradas nas cinco primeiras posições na busca pela palavra-chave *estratégias de leitura*.

| Relevância | Ano | Título | Linha teórica da linguística |
|-------------------|------------|--|---|
| 98,23% /ME | 2012 | Tutoria para alunos com baixo aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento de cognições e estratégias de leitura e escrita | Leitura e cognição na educação (formal) |
| 97,69% /DO | 2010 | Práticas escolares de leitura: relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola | Leitura e cognição na educação (formal) |
| 97,51% /ME | 2011 | Um estudo sobre compreensão leitora e estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental | Leitura e cognição na educação (formal) |
| 97,33% /ME | 2012 | Representações sociais dos professores | Leitura e cognição |

| | | | |
|------------|------|--|---|
| | | de língua portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino médio | na educação (formal) |
| 97,29%/ ME | 2011 | Hipertexto no ensino fundamental II: estratégias de leitura | Leitura, cognição e ensino (na educação formal) |

Tabela 4: Relevância de Teses e Dissertações sobre Estratégias de Leitura da BDTD

Na tabela 3, a palavra *cognitiva* limita o buscador a encontrar trabalhos que necessariamente tenham como escopo a leitura e a cognição entrelaçadas. Nesse sentido, os cinco estudos descrevem interesses variados sobre as estratégias cognitivas, por exemplo, o primeiro concentra-se no ensino de línguas estrangeiras, o segundo dedica-se ao ensino de leitura na educação formal, enquanto o terceiro trata da leitura como objeto do discurso na escola. É no quarto estudo que vemos a ciência cognitiva como fonte direta de pesquisa, pois o objeto são os movimentos oculares durante a leitura e a avaliação. Por fim, a quinta dissertação dialoga com a teoria da argumentação, que não tem um viés direto da psicolinguística e do paradigma cognitivo, embora este trabalho, em especial, faça tal interface.

A tabela 4, na qual o buscador encontrou instâncias de *estratégias de leitura* de modo geral, concentra-se na interface com o ensino. Todos os trabalhos estão comprometidos com as estratégias e como elas envolvem o papel do professor. Por exemplo, a primeira dissertação trata de tutoria, a segunda tese descreve práticas da escola, e a quarta informa justamente sobre as concepções de leitura dos professores. Mesmo no quinto estudo, que disserta sobre o hipertexto, ele é analisado na sala de aula do ensino fundamental.

A partir dos dados apresentados das tabelas 3 e 4, observamos que, quando o centro do trabalho é a discussão das próprias *estratégias cognitivas*, eles não estão diretamente relacionados ao ensino. Por outro lado, quando o trabalho é voltado diretamente à pedagogia, a fundamentação teórica principal não se relaciona com *estratégias de leitura*, embora o título carregue tal rótulo. Além disso, os estudos que se dirigem à área pedagógica parecem entender as estratégias como práticas de leitura, conforme apresentam a segunda tese e a quarta dissertação na tabela 3. A palavra *práticas*, nesse contexto, significa comportamentos ou atitudes tomadas pelo professor que ensina *leitura* e o aluno que a empreende.

Para um entendimento mais refinado sobre como os pesquisadores brasileiros conceituam as *estratégias de leitura* e sobre a direção que a área está tomando, analisaremos os cinco trabalhos mais relevantes entre teses e dissertações sobre o tema. É preciso ressaltar que dois tipos de busca foram feitas: uma com a palavra-chave *estratégias cognitivas de leitura* e outra, mais geral, com a palavra *estratégias de leitura*. Isso porque poderia haver o viés da busca por temas não tão específicos de nosso interesse.

Análise de teses e dissertações

Esta seção analisa cinco teses e dissertações consideradas de maior relevância pela ferramenta de busca do portal da Biblioteca brasileira de teses e dissertações, o BDTD. É preciso ressaltar aqui que as considerações feitas não se referem às pesquisas em si. Isso significa dizer que não nos compete avaliar o trabalho, pois, como foram classificados de alta relevância, partimos do pressuposto de que tais pesquisas são de alta qualidade. O que nos concerne é a discussão única sobre *estratégias de leitura* para fins exclusivos deste artigo.

Na tabela 3 da seção anterior, a primeira dissertação compreende a leitura como um processo ativo de construção mental. Nessa direção, a leitura é vista enquanto processamento mental, daí seu comprometimento com a psicolinguística. O autor está fundamentado teoricamente nos autores americanos já descritos anteriormente no presente trabalho, tais como Fillmore (1980), Smith (1972, 1989) e Goodman (1970), mas interage com a área de aquisição de L2, daí seu interesse em autores como Oxford (1991), Chamot e O'Malley (1994), bem como Reiss (1985). Este trabalho é claramente influenciado pelo projeto de ensino de leitura em inglês no Brasil na década de 80, igualmente descrito na seção anterior. Esta pesquisa, de fato, permanece relevante atualmente, visto em outros trabalhos como em Baldo (2006) e Tomitch (2009), em razão de a língua inglesa para fins acadêmicos na universidade ter ganhado cada vez mais espaço.

Vale ressaltar que o autor retoma diversos conceitos de estratégias de leitura e chega a destacar que, na literatura, já foram denominadas técnicas, táticas, planos potencialmente conscientes, operações potencialmente empregadas, habilidades de aprendizagem, habilidades básicas, habilidades funcionais, habilidades cognitivas. O próprio autor conclui que é difícil ter um consenso entre os pesquisadores sobre um conceito único de estratégias, haja vista que cada autor adota um tipo de entendimento, ora como característica cognitiva, tal como a

previsibilidade em Smith, ora como comportamento de monitoramento, como a própria metacognição.

O conceito de *estratégias de leitura*, adotado pelo autor dessa primeira dissertação aqui analisada, é definido por ele do mesmo modo que Oxford (1991): estratégias de aprendizagem são passos dados pelos alunos para melhorar a qualidade de sua própria aprendizagem. Vemos, assim, uma ideia de que a estratégia de leitura é a mesma que a estratégia de aprendizagem e, aqui, o aluno teria controle sobre ela, já que pode melhorar sua própria aprendizagem. Nessa linha de raciocínio, há uma autonomia do leitor em relação à estratégia utilizada. Isso parece aproximar-se do conceito de estratégia metacognitiva de leitura, na qual há consciência no momento em que se lê, é possível tomar atitudes específicas durante o ato de ler. No entanto, também é possível questionar se toda estratégia é conhecida do leitor e se ele realmente é ciente do que é capaz. Parece-nos que a estratégia de inferência lexical, para citar um exemplo, pode não necessariamente ser empregada corretamente se o leitor não conhece as palavras ou o contexto. De fato, o autor está correto em afirmar que a escolha de um conceito de estratégias de leitura é árduo, pois elas são tanto operações mentais usadas pelos alunos para aprender, como podem ser automatizadas pelos alunos sem que estes tomem consciência.

A segunda dissertação da tabela 3 também trata das estratégias de leitura sob o ponto de vista da psicolinguística. A autora opta pelo conceito de Kleiman (2008), para quem a leitura se realiza por meio de estratégias cognitivas que regem os comportamentos automáticos do leitor. Entretanto, é preciso distinguir as estratégias que são automáticas, ou tornaram-se automatizadas pela aprendizagem, pois há, na literatura, uma dúvida sobre a possibilidade do ensino de todas as estratégias. Eis a necessidade de classificar as estratégias em cognitivas e metacognitivas, pois a pesquisa sobre estratégias de leitura nem sempre tem relação direta com o ensino.

Na dissertação em questão, a autora cita Solé (1998) para explicar como o professor deve coordenar as atividades de modo que o aluno acompanhe até que assuma o controle da atividade. No entanto, é preciso perceber qual é a medida de ensino das estratégias, porque, novamente, questionamos: será que toda a estratégia é passível de ensino? Por exemplo, a realização do *parsing*, que Kleiman (2008) chama de fatiamento, é uma estratégia implicada no conhecimento implícito que temos da gramática internalizada, e, portanto, não é ensinada. Temos, assim, uma discussão paradigmática entre o aprender e o adquirir.

Quanto à terceira dissertação, intitulada *Motivação da leitura por meio de atividades com textos humorísticos*, seu objetivo é analisar as estratégias durante a leitura do gênero humorístico. Embora os pressupostos teóricos estejam embasados na análise do discurso, pois o autor fala sobre o posto e o pressuposto do humor e descreve a teoria ducrotiana, bem como traz a noção de gênero de Bakhtin (2003), ele também explica que parte da compreensão leitora é feita estrategicamente. Por exemplo, ao longo da dissertação, Kleiman (2008) é referida para explicar como variamos as estratégias de acordo com nosso conhecimento de mundo e com nossos objetivos.

A ideia de estratégia nesse estudo é muito mais fundamentada em Kintsch e Van Dijk (1983) do que os autores já mencionados em outras seções do presente artigo, tais como Goodman, Smith e Kato. Os autores supracitados dizem que as habilidades que as pessoas têm de usar informações de forma flexível e de diversos tipos é chamada de pressuposto estratégico, no qual uma representação mental na memória é construída a partir do discurso. Esta é uma visão cognitiva que leva em consideração o nível do discurso, algo não destacado nos estudos que emergiram da ciência cognitiva dos anos 70.

Este trabalho está na interface entre a ciência cognitiva e a análise do discurso. Tal inferência é feita porque o autor baseia-se em Van Dijk e sua concepção de estratégia geral, na qual o leitor ativa e atualiza a compreensão de um discurso mediante suas experiências prévias e seus modelos textuais armazenados na memória episódica. Sob esse aspecto, a memória é objeto há longa data da psicolinguística ou da ciência cognitiva e a teoria de Van Dijk lançou mão desse recurso para explicar sua importância na compreensão de um texto enquanto discurso. Porém, a teoria de Van Dijk e Kintsch (1983), ao utilizar o termo *estratégia*, não se refere às mesmas estratégias cognitivas e metacognitivas anteriormente descritas. Esta é uma teoria com concepções próprias.

Além da estratégia geral citada no parágrafo anterior, outro conceito de estratégia, da qual falam Kintsch e Van Dijk (1983), é a estratégia esquemática. Trata-se de esquemas chamados de superestrutura do texto, que fornecem a sintaxe completa para o significado global, isto é, para a macroestrutura do texto. Van Dijk está mais interessado em descrever o funcionamento interno do texto e como ele aparece enquanto discurso e situação. Poderíamos fazer uma analogia com os esquemas de Rumelhart (1980), embora aqui de uma forma mais encapsulada e formalizada.

Enquanto a dissertação acima descrita faz a interface com a análise do discurso, a quarta dissertação a ser descrita tem estreitas relações com a ciência cognitiva em si. Essa

pesquisa investiga os movimentos oculares durante a leitura de uma prova realizada por crianças com e sem dislexia. A autora tem como foco o processamento lexical, daí seu interesse pelo processamento da informação e pelas habilidades viso-motoras. Fundamenta-se num modelo chamado de *dupla rota* que considera tanto o processamento fonológico quanto o lexical, responsáveis pelo processo de leitura.

O trabalho tem relações com a alfabetização, pois trata do reconhecimento de palavras e pseudopalavras pelas crianças e de como as fixações e movimentos sacádicos cumprem um papel durante essa fase. Não é uma investigação sobre estratégias de leitura tal como temos visto até agora. As estratégias ocorrem justamente pelos movimentos oculares inconscientes capazes de ler distintamente. Assim, poderíamos dizer que o movimento sacádico ou a fixação é uma estratégia, logo, cognitiva, pois é a partir deste *comportamento* fisiológico ocular, do qual estamos dotados, que lemos para compreender. Essa dissertação tem o compromisso estreito com uma única estratégia cognitiva de leitura. Ela não propõe uma listagem de estratégias ou comportamentos e atitudes que os professores devem tomar durante o ensino. O que se faz é analisar os movimentos oculares como promotores da compreensão leitora. A crítica que poderia ser feita é que ela está no nível da decodificação, entretanto, mesmo um modelo mais interacionista não exclui o processamento *bottom up*. Sob esse aspecto, esse é um trabalho necessário para a área, e de ineditismo, inclusive por usar metodologias avançadas, tal como a máquina de rastreamento ocular (*eye tracker*), que capta o movimento dos olhos durante a leitura, bem como o eletroencefalograma (EGG), que registra a atividade cerebral.

O último trabalho apresentado na tabela 3 é uma tese de doutorado. Ela não leva a cabo a psicolinguística no que concerne às estratégias de leitura unicamente. A autora conversa com a teoria cognitiva no segundo capítulo, mas seu referencial mais importante é a teoria da argumentação.

Nessa pesquisa, grande parte do que se entende por *cognitivo* advém dos conceitos de Kintsch e Van Dijk (1983), já tratados no presente artigo. Por exemplo, a autora cita o modelo cognitivista como aquele que rejeita a leitura enquanto decodificação e propõe modelos interacionais em que autor e leitor constroem juntos o sentido do texto. Sendo assim, esse modelo não pressupõe que haja o processamento *bottom up*, no qual o nível da decodificação da palavra precisa ocorrer.

É lógico pensar que estamos em um impasse paradigmático novamente, pois há uma dicotomia entre modelos que consideram a decodificação lexical como o primeiro passo para

a leitura e o modelo que propõe a leitura pelo nível discursivo. Não obstante, a autora da pesquisa considera as estratégias tratadas por Kleiman, Marchuschi e Smith como fundamentais para a compreensão leitora, já que faz a crítica de que “os livros didáticos estão fartos de material para discussão de temas sociais, mas no que diz respeito aos exercícios de compreensão textual poucos apresentam noções como pressupostos, inferências, implícitos, predição.” (CORDEIRO, 2007, p. 10)

Enquanto a Tabela 3 oferece discussões variadas sobre as estratégias cognitivas, os trabalhos da Tabela 4 têm um ponto central em comum, a posição dos professores frente às estratégias de leitura. Por essa razão, neste momento, não faremos a análise individual dos trabalhos. As observações serão realizadas no que tais pesquisas apresentam enquanto compartilham de mesmo escopo teórico.

As dissertações, cuja busca foi feita pela palavra-chave *estratégias de leitura*, demonstram como o assunto está amalgamado com a pedagogia. A primeira trata das atitudes da tutora como empreendedora de estratégias para facilitar a leitura. O mesmo objetivo tem a quarta dissertação, que enseja o uso de estratégias em sala de aula como necessárias à qualificação dos professores. A tese, por sua vez, compara as práticas de leitura feitas na escola aos objetivos do PISA. Nesse sentido, parece haver uma distância entre o que efetivamente o professor faz e o que se gostaria que o aluno atingisse.

Dentro do ambiente da sala de aula, as dissertações três e cinco abordam as estratégias de leitura enquanto atitudes dos alunos, e não diretamente do professor. Contudo, uma não exclui a outra, porque as estratégias de leitura que os alunos devem dominar também são, em muitos casos, as mesmas que os professores podem ensinar. O fato de uma estratégia ser ensinada imprime um *status* de metacognição, pois, ao torná-la explícita, o professor mostra ao aluno como ele pode estar consciente de seu uso. Por exemplo, a primeira dissertação explica que a tutora fez adaptações que atendessem às dificuldades específicas de cada aluno, por meio de livros adequados ao grau de dificuldade, bem como fomentando a autocorreção e a busca de significados. A autora da tese, do mesmo modo, cita Rodriguez (1994) que lista uma série de estratégias tomadas pelos alunos e que são também utilizadas na pedagogia do professor. Entre as estratégias citadas estão a supervisão da compreensão, a correção de erros, a realização de resumos e a geração de perguntas.

O que percebemos nessas pesquisas é que elas estão mais voltadas às estratégias metacognitivas. A percepção que se tem é que esses autores visam entender não só como o processamento ocorre, mas como ele pode servir de conhecimento gerador em tarefas

instrucionais mais eficazes. O pesquisador, portanto, não tem a preocupação exclusiva de analisar estratégias de leitura, mas também de encontrar saídas para o ensino. Isso implica uma tomada de consciência do papel do professor, não como transmissor de informações, mas como promotor das capacidades mais sofisticadas no aluno, capacidades que proporcionem autonomia no aprender.

Considerações finais

O que buscamos neste artigo foi traçar o histórico do desenvolvimento da pesquisa sobre estratégias de leitura desde sua concepção na década de 70 até os dias atuais. É grande o impacto que as investigações nessa área tiveram não só na psicolinguística, mas também na educação.

Em um primeiro momento, as estratégias de leitura estavam limitadas ao olhar da ciência cognitiva, principalmente pelo viés da teoria do processamento da informação. Entretanto, novas metodologias trouxeram avanços para a área, por exemplo, a importância dos movimentos oculares na identificação de palavras, o controle do leitor e sua capacidade de tomar consciência do que não consegue compreender e as retomadas, bem como as implicações do estudo das estratégias para a pedagogia do ensino de línguas e leitura.

Conforme foi observado, o estado da arte da pesquisa sobre as estratégias cognitivas está em seu apogeu no Brasil. São muitos os trabalhos produzidos e os resultados tornam-se motivo de reestruturação pedagógica na escola. Professores mais conscientes do tema podem transformar o ensino. Esse parece ser o objetivo que se deseja da pesquisa em leitura, que deve ser relevante pelo seu potencial teórico, mas deve ter grande apelo social. É importante que os resultados se voltem para a prática. Portanto, conhecer as estratégias a ponto de ensiná-las é contribuir para a aplicação de novos conhecimentos.

Referências

ALDERSON, C. Reading in a foreign language: A Reading problem or a language problem? In: ALDERSON, C. e URQUHART, A. H. (Eds.). *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1984.

ALVES, E. V. D. *Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura*. 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOEFF, R. J. *Um estudo sobre compreensão leitora e estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental*. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

BROWN, A. L. *Metacognitive development and reading. Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Laurence Earlbaum Associates, 1980.

BUZETTI, M. C. *Tutoria para alunos com baixo aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento de cognições e estratégias de leitura e escrita*. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CARRELL, P. et al. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CELANI, M. A. A. et al. *The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

CORDEIRO, I. C. *Argumentação e leitura: uma relação de complementaridade*. 2007. 312 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

DUARTE, M. R. *Representações sociais dos professores de língua portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino médio*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, São Paulo. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

FILLMORE, C. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, Bologna, v. 6, n.2, p. 222-254, 1985.

GOODMAN, K. S. *Reading: a psycholinguistic guessing game*. Disponível em: <http://readbysight.com/images/reading_a_psycholinguistic_guessing_game.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2013.

GRABE, W. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GREGIO, S. A. M. *Motivação da leitura por meio de atividades com textos humorísticos*. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KINTSCH, W. VAN DIJK, T. A. *Strategies of discourse comprehension*. San Diego: Academic Press, 1983.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 2. ed. Campinas: Pontes/Editora da UNICAMP, 1989.

LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.

MACHADO, V. R. *Práticas escolares de leitura: relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola*. 2010. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

MANGILI, P. A. *Hipertexto no ensino fundamental II: estratégias de leitura*. 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. Encontro Interdisciplinar de Leitura I*. Universidade de Londrina/PR, 1984, mimeo.

MORAES, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

OLIVEIRA, D. G. *Movimentos oculares e respostas pupilares em prova de leitura e de tomada de decisão lexical de crianças com e sem dislexia do desenvolvimento*. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A.U. et al. Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*, Michigan, v.35, p. 21-46, 1994.

OXFORD, R. Learning strategies. In: ASHER, R.E. (Ed.). *Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon, v.1, 1994.

PERFETTI, C. *Reading ability*. New York: Oxford University Press, 1985.

RAMOS, R. C. G. *ESP in Brazil: history, new trends and challenges*. Disponível em: <www.teachingenglish.org.uk/.../ESPBrazil_Ramos>. Acesso em: 18 jun. 2014.

REISS, M. A. The good language learners: Another look. In: *Canadian Modern Language Review*, Toronto, v. 41, p. 511-523, 1985.

RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J. et al. (Eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980.

SCLIAR CABRAL, L. *Processamento bottom up na leitura*. In: *Revista Veredas on-line*, Juiz de Fora/MG, v. 2, p. 24-33, 2008.

SILVA, J. F. S. S. *A utilização de estratégias cognitivas no processo de leitura em língua inglesa*. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Dom Bosco, Campo Grande, 2007. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STANOVICH, K. The Psychology of Reading: Evolutionary and Revolutionary Developments. *Annual review of applied linguistics*, Cambridge University Press, v. 12, p. 3-30, 1991.

TOMICH, L. *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Florianópolis: Editora Edusc, 2008.

A SÍNCOPE DAS PROPAROXÍTONAS NO ATLAS LINGUÍSTICO DO PARÁ: UMA FOTOGRAFIA VARIACIONISTA

Aluiza Alves de Araújo*
Gustavo Henrique Viana Lopes**

Resumo: Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Laboviana, este estudo aborda, nos dados do Atlas Linguístico Sonoro do Pará (ALiSPA), a síncope das proparoxítonas. Esse fenômeno, que já acontecia no latim, ocorre quando há uma redução no corpo fônico da palavra, como em *óculos* > *óclus*. Este trabalho colabora com os estudos sobre o português brasileiro, além de fornecer subsídios ao professor de língua materna, possibilitando-lhe ter conhecimento da realidade linguística de seus alunos. O objetivo deste estudo é analisar o comportamento dos fatores linguísticos (item lexical e extensão da palavra) e extralinguísticos (localidade, faixa etária, sexo e frequência de uso da palavra) sobre a regra analisada. Nesta pesquisa, utilizamos, na íntegra, o banco de dados do ALiSPA. Este *corpus* é constituído por 40 informantes, oriundos de dez cidades paraenses, sendo 20 homens e 20 mulheres, distribuídos igualmente em duas faixas etárias: I- 19 a 33; e II- 40 a 70 anos. Todos os informantes possuem no máximo o quinto ano do ensino fundamental. Os resultados obtidos, após submetermos os dados à ferramenta estatística Goldvarb X, revelam que os fatores selecionados como relevantes para a redução foram: frequência de uso do item, item lexical e localidade.

Palavras-chave: Síncope das proparoxítonas. Sociolinguística Variacionista. Atlas Linguístico do Pará.

Abstract: Based on the theoretical and methodological assumptions of Sociolinguistics Labovian, this study focuses on the data of the Linguistic Atlas Sound of Para (ALiSPA), syncope of antepenultimate stressed words. This phenomenon, which has happened in Latin, occurs when there is a reduction in body of phonic word, as in *óculos* > *óclus*. This work contributes to studies on Brazilian Portuguese, in addition to providing the teacher of mother tongue, allowing you to have knowledge of the linguistic reality of their students. The objective of this study is to analyze the behavior of linguistic factors (lexical item and word length) and extralinguistic (location, age, gender and frequency of use of the word) on the rule analyzed. In this research, we used, in full, the database ALiSPA. This *corpus* consists of 40 informants, coming ten cities Para, 20 men and 20 women, equally distributed in two age groups: I- 19 to 33, and II -40 70. All informants have at most the fifth year of elementary school. The results obtained after submitting the data to statistical tool Goldvarb X reveal that selected as relevant to the reduction factors were: frequency of use of the item, lexical item and location.

Keywords: Syncope of antepenultimate stressed words. Variationist Sociolinguistics. Linguistics Atlas of Pará.

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

** Bolsista de Iniciação Científica do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil, gustavo_henrique.l@hotmail.com

Introdução

Sob a perspectiva da Sociolinguística Variacionista, que concebe a língua como sendo motivada tanto por fatores linguísticos quanto por fatores extralinguísticos, conforme Labov (1966, 1972, 1994 e 2001) e Weinreich, Labov e Herzog (1968), analisamos um dos fenômenos mais produtivos no português brasileiro, que é a redução das proparoxítonas ou supressão da vogal não final das proparoxítonas, como ocorre em nossa amostra: fósforo > fosfro ou, ainda, em estômago > estomgo.

Amaral (2001) afirma que tal processo ocorre desde o latim vulgar. A síncope também foi notada por Amaral, em 1920, quando o estudioso buscou caracterizar o falar *caipira* em São Paulo. Foi verificado que, “nos vocábulos esdrúxulos, a tendência é para suprimir a vogal da penúltima sílaba e mesmo toda esta, fazendo grave o vocábulo.” (AMARAL, 1982, p. 3) O autor finaliza, ilustrando suas palavras, tais quais: “ridico = ridículo; cosca = cócega; musga = música.” Esse fenômeno não aparece somente no português brasileiro, mas no grego e italiano, conforme Santana e Bezerra (2011). Isto já vem sendo observado desde 1970, com Teyssier (1994), quando expõe a origem do grupo consonantal *cl*. O autor mostra que, no latim clássico, temos *ocūlum e*, no latim vulgar, temos *oc'lu*, ocorrendo o mesmo *com auricūla e orec'la*.

Se pensarmos a respeito desta classe de palavras, com facilidade perceberemos que se trata de um grupo bem reduzido, se for comparado às oxítonas e paroxítonas. Além disso, é frequente o usuário da língua portuguesa produzir e/ou perceber que as proparoxítonas sofrem reduções, como em [ˈutrɔ] em vez de [ˈuterɔ], ou ainda [ˈfɔsfɔ] no lugar de [ˈfɔsforɔ].

Faria (1955, p. 62) descreve a síncope como a supressão de um fonema interno ao lexema, assim como podemos ver em [ˈutrɔ] e [ˈfɔsfɔ]. Esse processo age sobre os segmentos átonos das palavras. Levando em consideração que esse fenômeno está presente em todo o Brasil e, segundo a revisão da literatura, como veremos mais adiante, é uma forma estigmatizada, fazem-se necessários estudos que procurem analisá-lo, a exemplo de Fonseca (2007), Castro (2008), Bueno e Carvalho (2011), Silva Filho (2010), Chaves (2011) e Santana e Bezerra (2011), que estudaram o processo nos estados de Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso do Sul (cidade de Dourados), na Região Sul do Brasil, Pernambuco e Maranhão, respectivamente.

Pretende-se, nesta investigação, analisar os fatores linguísticos (extensão da palavra e item lexical), e sociais (sexo, faixa etária, localidade e frequência de uso de termo) que condicionam a realização da síncope nos dados do Atlas Linguístico Sonoro do Pará (doravante, ALiSPA).

Este trabalho enriquece os estudos sobre o português falado no Brasil, já que se propõe a analisar a síncope das proparoxítonas no estado do Pará. Tomamos conhecimento de vários estudos sobre esse fenômeno em diferentes regiões brasileiras e constatamos que, na região Norte, praticamente não há pesquisas a respeito da regra aqui analisada. Este fato é comprovado por Guimarães e Araújo (2012) que, apresentando um panorama de estudos sobre a redução das proparoxítonas, encontraram apenas um trabalho, o de França (2009), que analisou o fenômeno nas zonas urbanas e rurais de Jaru, em Rondônia.

Esta investigação também poderá fornecer subsídios para o professor de língua materna, pois é importante que este profissional tenha ciência de como ocorrem determinados fenômenos em nossa língua, principalmente no que diz respeito às proparoxítonas, pois é esse um fenômeno muito estigmatizado no português brasileiro.

Este artigo está dividido em quatro partes, além desta introdução: uma breve revisão da literatura, abordando o tema em questão, a metodologia utilizada neste estudo, os resultados obtidos e as considerações finais.

Estudos variacionistas da síncope das proparoxítonas no português brasileiro

Vários estudos foram realizados no Brasil com o intuito de identificar os fatores que contribuem para a redução das proparoxítonas. Apresentamos, nesta seção, alguns trabalhos que embasaram e motivaram a presente análise. Todas essas pesquisas são de cunho variacionista e são bastante atuais, já que pertencem ao início deste século.

Fonseca (2007) utilizou um *corpus* constituído pelo esboço do Atlas Linguístico de Minas Gerais, formado por 50 enunciações de vocábulos proparoxítonos. A escolha dos informantes atendia aos seguintes requisitos: ser natural da cidade em que aconteceriam as entrevistas e nunca ter se ausentado dela por mais do que dois anos consecutivos. A autora contou com um total de 996 informantes, sendo que 604 eram homens e 392 eram mulheres. Os informantes foram distribuídos em duas faixas etárias: 25 a 44 anos e 45 a 65 anos. Quanto à escolaridade, os informantes foram divididos em três níveis de instrução: analfabetos, baixa

escolaridade¹ e nível superior. O objetivo era o de analisar os fatores sociais (sexo, faixa etária, escolaridade e situação geográfica) e linguísticos (contexto fonológico precedente e seguinte, extensão da palavra e traço de articulação da vogal) que contribuem com a síncope das proparoxítonas, utilizando-se o VARBRUL. O fator escolaridade foi considerado relevante, mostrando os menos escolarizados como os que mais realizam o apagamento da vogal postônica e, à proporção que o nível de escolaridade aumenta, a ocorrência da síncope diminui. De todos os fatores analisados, linguísticos e sociais, o contexto fonológico seguinte foi considerado o mais significativo para a síncope, destacando-se a líquida lateral /l/, seguida da vibrante /r/. No que diz respeito ao contexto fonológico precedente, a fricativa [s] é mais propícia à redução. Com relação à extensão da palavra, as polissílabas foram selecionadas como aliadas da regra. O traço de articulação da vogal também colaborou com o processo, revelando que /e, i/ propiciam a supressão, ao contrário dos demais contextos.

Partindo de um *corpus* composto por 36 informantes, residentes de áreas urbanas e rurais do município de Jarú, no estado de Rondônia, França (2009) busca mostrar como se dá o processo de síncope nesta localidade. De acordo com o autor, a faixa etária é o fator mais relevante para a síncope. Indivíduos que têm mais de 40 anos colaboram com a redução, ao contrário daqueles que têm menos de 40. A entrevista livre é o que mais influencia na ocorrência da regra estudada, diferentemente do que ocorre com a entrevista dirigida. A escolaridade foi o último fator social relevante, indicando que, quanto menor a escolaridade, maiores são as chances de ocorrer a síncope, ou seja, os informantes que possuem entre nenhum e 5 anos de estudo favorecem mais a regra e os que têm entre 5 e 11 anos de estudo não contribuem com o fenômeno. No que diz respeito aos fatores linguísticos, o contexto fonológico precedente foi o mais relevante, sendo as velares, /k/ e /g/, as maiores aliadas da redução.

Bueno e Carvalho (2011) estudam a síncope das proparoxítonas na cidade sul-matogrossense de Dourados, com base em um *corpus* constituído por doze informantes divididos igualmente, segundo o sexo (masculino e feminino), a faixa etária (17 a 25, 26 a 50 e acima de 51 anos) e a escolaridade (analfabetos e alfabetizados até o ensino fundamental). Constatou-se que, quanto maior a idade do falante, assim como a escolaridade, menor é a chance de aplicação da síncope. Com relação às variáveis linguísticas, foram considerados relevantes: o contexto fonético-fonológico, mostrando que o fenômeno ocorre

¹A autora não especifica este nível de escolaridade.

com mais frequência diante de vogais tônicas. A classe morfológica também foi relevante, sendo os substantivos mais favoráveis ao processo².

Silva Filho (2010) também analisou o processo de redução das proparoxítonas em Jaboatão dos Guararapes-PE, tomando um *corpus* composto por 12 informantes divididos de acordo com o sexo e a faixa etária (20 a 50 anos e acima de 50 anos). Para cada célula, havia três informantes e cada um tinha no máximo o 4º ano do ensino fundamental. O contexto fonológico precedente (líquida, vibrante e lateral) apresentou-se como o fator mais relevante de todos. O traço de articulação da vogal postônica também foi selecionado, indicando as vogais labiais como as mais propensas à síncope. O sexo foi o mais relevante dos fatores extralinguísticos e seus resultados mostraram que os homens favorecem mais o uso da forma estigmatizada. A faixa etária também foi selecionada e revelou que informantes da faixa etária de 20 a 50 anos são mais favoráveis à síncope. A escolaridade não pôde ser analisada, pois 5 dos 12 informantes só tinham o ensino fundamental I concluído.

No Sul do Brasil, Chaves (2011) estudou a redução das proparoxítonas, partindo de 102 entrevistas, oriundas do banco de dados VARSUL³ (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Constituíram o *corpus* desta pesquisa 24 informantes de cada cidade que atendiam às seguintes exigências: “1) serem falantes do português; 2) terem morado por pelo menos 2/3 de suas vidas na cidade de coleta dos dados; 3) serem filhos de pais naturais do município e que também não tivessem se afastado da região por mais de 1/3 de suas vidas.” (CHAVES, 2011, p. 72). Foram ouvidos 19 informantes do Rio Grande do Sul; 25, de Santa Catarina; e 17, do Paraná. Ao todo, a autora contou com 25 mulheres e 29 homens, divididos, de acordo com a faixa etária, da seguinte forma: 19 informantes, de 25 a 43 anos; 23, entre 44 e 59; e 19, com 60 anos ou mais. Quanto à seleção das variáveis relevantes à síncope, verificou-se que: i) no contexto fonológico precedente à vogal, a velar é a sua maior aliada; ii) no contexto fonológico seguinte à vogal, as líquidas /l/ e /r/ são favorecedoras; iii) a extensão da palavra apresenta as polissílabas como aliadas; iv) a classe gramatical mostra que os substantivos são mais favoráveis que os adjetivos; v) o traço de articulação da vogal aponta as dorsais /a/ e as labiais /o/ e /u/ como favorecedoras. As variáveis extralinguísticas (faixa etária, sexo e região)

²Os autores expõem os resultados obtidos de acordo com cada variável, seja linguística ou social, mas não deixam claro qual(is) variáveis(s) são mais relevantes.

³O banco de dados Variação Linguística Urbana no Sul do País (VARSUL) foi idealizado pela professora Leda Bisol, no início da década de 1980. Passou a existir em 1984 e é formado por entrevistas realizadas com informantes residentes da região sul do Brasil. Um dos objetivos é oferecer fontes para a descrição da língua portuguesa falada no país.

não se mostraram relevantes e, das variáveis selecionadas, a mais relevante foi a variável linguística contexto fonológico seguinte à vogal.

Com os dados do Atlas Linguístico do Maranhão, Santana e Bezerra (2011) buscaram contribuir com o levantamento dos dados identitários dos maranhenses, analisando a fala de 40 informantes, distribuídos igualmente pelos dois sexos, com escolaridade até o 5º ano e provenientes de 10 municípios maranhenses. Para analisar o fator escolaridade, os autores acrescentaram quatro inquéritos com indivíduos que tinham o ensino superior completo. Neste trabalho, o traço de articulação da vogal (as vogais labiais) foi a variável mais relevante para a ocorrência da síncope. Em seguida, temos, no contexto fonológico precedente, as alveolares favorecendo a regra, bem como as líquidas /l/ e /r/ no contexto fonológico seguinte. A extensão da palavra também se mostrou relevante; contudo, os autores afirmam que o resultado não é preciso devido à quantidade baixa de vocábulos polissílabos. O fator localidade foi o único relevante, dentre os extralinguísticos, destacando-se o município de Tuntum, que mais realiza o fenômeno. Os outros dois fatores (sexo e idade) não se mostraram relevantes para a ocorrência da regra. A escolaridade não foi selecionada como relevante para este estudo.

Com um *corpus* constituído por 200 informantes extraídos de 25 capitais brasileiras, Araújo (2012) analisa, com base nos dados do projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), os fatores que levam à síncope das proparoxítonas. De cada cidade selecionada, foram ouvidos 8 informantes, distribuídos em duas faixas etárias (18 a 30 e 45 a 60 anos), de ambos os sexos e com dois níveis de escolaridade (com ensino superior e até o 8º ano do ensino fundamental). Foram controlados os fatores sociais, sexo, escolaridade, faixa etária e a localidade, mas não os fatores linguísticos que, segundo a autora, constituirão objeto de uma futura análise. Foram selecionados pelo Goldvarb X como favorecedores da síncope, por ordem de importância, os fatores: escolaridade, faixa etária e localidade. Os informantes menos escolarizados contribuem com a aplicação da síncope. Os mais jovens favorecem a forma proparoxítona, enquanto os adultos e mais velhos tendem a aplicar a síncope. Constatou-se que as cidades, por ordem decrescente de importância, Florianópolis, Boa Vista, Teresina, Porto Alegre, Cuiabá, Vitória, Aracaju, Goiânia, Rio Branco, Maceió e Campo Grande contribuem com o fenômeno.

Nesses estudos apresentados aqui, notamos que os fatores linguísticos são os mais importantes para a ocorrência da síncope das proparoxítonas, sendo o contexto fonológico precedente o que mais interfere no processo. O traço de articulação da vogal, a extensão da

palavra e o contexto fonológico seguinte, em menor proporção, também se mostraram relevantes. Fatores sociais, como localidade, faixa etária e sexo, também contribuem com a síncope, porém, em menor escala.

Metodologia

Os dados analisados neste estudo foram extraídos do ALiSPA, obra que resultou de um projeto do curso de Letras da Universidade Federal do Pará, coordenado pelo professor Dr. Abdelhak Razky. Além de formular um Atlas Linguístico do estado, esse projeto procurou identificar e mapear as variações linguísticas no nível fonético em dez cidades paraenses. O projeto que deu origem ao ALiSPA iniciou-se no ano de 1996 e a sua coleta de dados foi realizada no período de 2000 a 2001, finalizando com a publicação deste Atlas em 2004.⁴

| | | Sexo | |
|--------------|--------------|-----------|----------|
| | | Masculino | Feminino |
| Faixa etária | 19 a 33 anos | 10 | 10 |
| | 40 a 70 anos | 10 | 10 |
| | Total | 20 | 20 |

Quadro 1: Distribuição dos informantes do ALiSPA por sexo e faixa etária

Como podemos ver no quadro 1, foram utilizados, na composição do ALiSPA e, portanto, na constituição do presente trabalho, dados de 40 informantes, distribuídos em dois sexos (masculino e feminino) e duas faixas etárias (19-33 e 40-70 anos). Todos os informantes possuíam escolaridade até o 5º ano do ensino fundamental. De cada ponto, foram ouvidos quatro informantes. O ALiSPA é constituído por 10 localidades, a saber: Itaituba, Breves, Belém, Bragança, Altamira, Cametá, Marabá, Santarém, Conceição do Araguaia e Abaetetuba.

A coleta de dados do ALiSPA foi feita através de questionário, composto por 159 perguntas, elaborado pelo Comitê do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)⁵. Este

⁴Disponível em <<http://www.ufpa.br/alipa/>> Acesso em 08 de Outubro de 2013.

⁵O projeto ALiB fundamenta-se nos princípios gerais da Geolinguística contemporânea, priorizando a variação espacial e atento às implicações de natureza social que não se pode deixar de considerar. Um de seus objetivos é descrever a realidade linguística do Brasil (Disponível em: <<http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/AlibObjetivos>>.)

questionário foi aplicado a todos os informantes do ALiSPA e dele retiramos para análise todos os seguintes itens lexicais proparoxítonos: árvore, sábado, hóspede, fígado, vômito, único, lâmpada, elétrico, fósforo, pólvora, número, abóbora.

Nesta pesquisa, o primeiro passo metodológico adotado foi o levantamento de todos os itens lexicais proparoxítonos do ALiSPA. Em seguida, selecionamos suas respectivas transcrições fonéticas, etiquetando-as, segundo o perfil de cada informante e o número de sua respectiva carta.

Em seguida, voltamos nossa atenção para as variáveis controladas neste estudo. Como variável dependente, tomou-se a realização das proparoxítonas, que se manifesta por meio de duas variantes: a realização plena [ˈfɔsfɔɾu] (fósforo) e a forma reduzida [ˈfɔsfu] (fosfo). Dentre as variáveis independentes, analisamos seis fatores, sendo três linguísticos (extensão da palavra e item lexical) e três extralinguísticos (sexo, faixa etária, localidade e frequência de uso do termo). A seguir, apresentaremos as variáveis controladas, com seus respectivos fatores, explicando o que nos motivou a estudá-las e ilustrando cada uma:

a) Frequência de uso do termo

Castro (2008) e Araújo (2012) afirmam que os termos usuais favorecem a síncope, ao contrário dos termos poucos usuais. Com o intuito de verificarmos como esta variável atua sobre a regra analisada na nossa amostra, controlamos os seguintes fatores:

- Termos usuais: fígado, lâmpada, abóbora, elétrico e árvore
- Termos poucos usuais: hóspede e pólvora

Consideramos termos usuais os itens lexicais que são conhecidos e bastante usados pelos informantes no seu cotidiano; já aqueles itens com os quais o informante tem pouca familiaridade e, por isso, usa com pouca frequência, receberam a designação de termos pouco usuais.

b) Extensão da palavra

As palavras trissílabas ou polissílabas contribuem com a síncope, como vimos nos estudos de Fonseca (2007). Por isso, averiguamos se ocorreu o mesmo com os itens lexicais presentes no ALiSPA.

- Três sílabas: sábado
- Mais de três sílabas: abóbora

c) Item Lexical

Contamos com um total de 12 itens lexicais: árvore, sábado, hóspede, fígado, vômito, único, lâmpada, elétrico, fósforo, pólvora, número e abóbora, para a realização deste estudo. Por isso é relevante sabermos quais deles colaboram com a regra.

d) Sexo

Paiva (2003) afirma que a mulher se revela mais receptiva à atuação normativa da escola. Partilhamos da ideia de que as mulheres utilizam mais as formas prestigiadas. Encontramos apoio para esta ideia também no trabalho de Silva Filho (2010), que mostrou os homens como favorecedores da síncope. Isso nos leva a crer que os homens de nossa amostra contribuirão com a síncope, daí o interesse em controlarmos os dois sexos: masculino e feminino.

e) Localidade

Sabemos que a localização do falante é de extrema importância para o estudo variacionista. No estudo de Santana e Bezerra (2011), por exemplo, este fator foi o mais relevante. Contamos com 10 cidades: Itaituba, Breves, Belém, Bragança, Altamira, Cametá, Marabá, Santarém, Conceição do Araguaia e Abaetetuba. Nosso interesse em controlar este fator é sabermos qual(is) localidade(s) colabora(m) com a ocorrência da síncope.

f) Faixa etária

Vimos no estudo de Silva Filho (2010) que os indivíduos mais jovens tendem a contribuir com a síncope. Naro (2003) afirma que os mais velhos têm tendência a utilizar uma linguagem dotada de formas mais antigas, contribuindo com a manutenção da proparoxítona. Faz-se, então, necessário uma análise dessa variável. Daí a necessidade de controlarmos as duas faixas etárias disponíveis no ALiSPA: 19 a 33 anos e 40 a 70 anos.

Depois de codificadas e digitadas as ocorrências, elas foram submetidas à ferramenta GoldVarb X, “um conjunto de programas computacionais de análise multivariada, especificamente estruturado para acomodar dados de variação sociolinguística” (GUY; ZILLES, 2007, p. 105). Em seguida, o programa revelou os fatores relevantes para a redução das proparoxítonas.

Análise dos dados

Ao todo, analisamos 454 ocorrências, sendo que 397 (87,4%) foram realizações de proparoxítonas, enquanto apenas 57 (12,4%) apresentaram-se em sua forma sincopada. Em

razão do surgimento de nocautes, foram necessárias mais de uma análise estatística. Entende-se por nocaute “um fator que, num dado momento da análise, corresponde a uma frequência de 0 a 100% para um dos valores da variável dependente” (GUY; ZILES, 2007, p.158). Pode-se concluir que o nocaute se dá quando em um fator tem-se uma realização categórica de uma das variantes. Foi o que se deu no grupo item lexical, em que quatro itens, [ˈsabadu], [ˈvomitu], [ˈuniku] e [ˈnumeru] não sofreram variação, aparecendo, em sua totalidade, na forma proparoxítona. Os nocautes mencionados foram retirados na segunda rodada. É importante esclarecer que os fatores nocautes foram excluídos do grupo; entretanto, a ocorrência foi preservada.

Na segunda análise estatística, obtivemos, na ordem de importância apresentada pelo programa, os seguintes fatores selecionados como relevantes para o fenômeno: a frequência de uso item lexical, o item lexical e a localidade. A seguir, analisaremos cada uma destas variáveis.

a) Frequência de uso do item lexical

| Fatores | Aplica/Total | % | Peso Relativo | Ilustrações da amostra |
|------------------------------|---------------------|----------|----------------------|-------------------------------|
| Termo pouco frequente | 15/74 | 16,3 | 0,921 | [ˈøspi] |
| Termo frequente | 42/380 | 83,7 | 0,383 | [ˈfigu] |

Input:0,085 Significância: 0,005

Tabela 1: Atuação da variável frequência de uso sobre a síncope

A frequência de uso do item lexical foi apontada como o fator mais relevante para a síncope das proparoxítonas. Primeiramente, é necessário dizer que, na nossa amostra, foram considerados termos usuais os seguintes itens: fígado, lâmpada, abóbora, elétrico, árvore e fósforo; e hóspede e pólvora foram considerados termos pouco usuais.

De acordo com a Tabela 01, apenas os termos pouco frequentes favorecem a síncope e, embora o fenômeno ocorra pouco na nossa amostra, podemos verificar que os termos usuais não contribuem com a redução, como mostram os pesos relativos.

Araújo (2012) afirma que os termos mais usuais tendem ao apagamento, porém, com este estudo, verificamos o contrário. Prova disso são os nocautes ocorridos na primeira rodada: ['sabadu], ['vomitu], ['uniku] e ['numeru]. Facilmente, podemos classificar os itens citados como frequentes e perceber que o fator contribui com a manutenção das proparoxítonas.

É importante ressaltar que, para os resultados obtidos aqui, apesar de se embasarem em todos os itens do ALiSPA, o número total de palavras analisadas foi de apenas doze. Como os dados se referem a uma amostra com pouca diversidade de itens, isso pode explicar o fato de nossos resultados divergirem dos de outros estudos já realizados.

b) Item lexical

| Fatores | Aplica/Total | % | Peso Relativo |
|-----------------|---------------------|----------|----------------------|
| Árvore | 16/38 | 42,1 | 0,916 |
| Fósforo | 12/39 | 30,8 | 0,868 |
| Abóbora | 10/36 | 27,8 | 0,839 |
| Elétrico | 2/35 | 5,7 | 0,446 |
| Fígado | 1/39 | 2,6 | 0,244 |
| Lâmpada | 1/39 | 2,6 | 0,241 |
| Pólvora | 10/40 | 25 | 0.201 |
| Hóspede | 5/34 | 14,7 | 0.107 |

Input:0,085 Significância: 0,005

Tabela 2: Atuação da variável Item lexical sobre a síncope

Outro fator relevante foi o próprio item lexical, selecionado em segundo lugar pelo programa estatístico. O ALiSPA disponibilizou 12 vocábulos proparoxítonos e, destes, 4 (sábado, vômito, único e número) ocasionaram nocautes, impossibilitando a sua permanência na análise. Os demais itens continuaram na amostra e seus resultados podem ser vistos na Tabela 2.

De acordo com o GoldVarb X, o item lexical árvore é o que mais colabora com a ocorrência da síncope. Examinando o ALiSPA, percebemos diferentes formas de variação do

item lexical em questão: [ˈavɪ], [ˈahvɪ], [ˈawvɪ]. entre outras. Em seguida, temos a palavra fósforo, também tida como favorável à síncope. Na sua forma sincopada, o item se realizou através das seguintes formas: [ˈfɔsfɔ], [ˈfɔsfɾɔ], [ˈfɔs]. Finalmente, a última palavra favorável à síncope foi abóbora, podendo, em sua forma suprimida, mostrar-se como [aˈbɔbra] ou [aˈbohba]. Os demais itens também se apresentaram tanto em sua forma proparoxítonea como em sua forma suprimida, contudo, não foram considerados propícios para a ocorrência da regra.

c) Localidade

| Fatores | Aplica/total | % | Peso Relativo |
|-----------------------|---------------------|----------|----------------------|
| Bragança | 12/46 | 26,1 | 0,795 |
| Itaituba | 8/45 | 17,8 | 0,682 |
| Conceição do Araguaia | 8/47 | 17 | 0,654 |
| Altamira | 8/48 | 16,7 | 0,645 |
| Cametá | 6/45 | 13,3 | 0,574 |
| Breves | 5/47 | 10,6 | 0,497 |
| Santarém | 4/45 | 8,9 | 0,414 |
| Abaetetuba | 3/44 | 6,8 | 0,343 |
| Marabá | 2/40 | 5 | 0,305 |
| Belém | 1/47 | 2,1 | 0,131 |

Input: 0,085 *Significância:* 0,005

Tabela 3: Atuação da variável localidade sobre a síncope

O último fator selecionado como fator relevante pelo programa GoldVarb X foi a localidade. Assim como em Santana e Bezerra (2011), este fator foi o único selecionado dentre os sociais aqui analisados.

De acordo com a Tabela 3, constatamos que Bragança é a cidade que mais contribui com a redução, seguida de Itaituba, Conceição do Araguaia, Altamira e, por fim, Cametá. Breves, Santarém, Abaetetuba, Marabá e Belém, por apresentarem um peso relativo inferior a 0,50, mostram-se inibidoras da regra. Dentre estas, Santarém e Belém ocupam o 4º e o 1º lugar, respectivamente, no que diz respeito a desenvolvimento, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU)⁶, num *ranking* disponibilizado pelo Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil no ano de 2013⁷, que mostra as 10 cidades mais desenvolvidas do estado do Pará. Bragança, cidade onde mais ocorre a síncope, sequer aparece na lista divulgada pela ONU. Podemos hipotetizar que, nas cidades mais desenvolvidas, há uma procura pelas formas mais prestigiadas da língua; portanto, prevalece o uso dos lexemas em sua forma proparoxítona. Nenhuma das cidades aliadas da síncope encontra-se no *ranking* disponibilizado pela ONU. Buscamos dados junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), porém não encontramos nenhuma informação a respeito, por isso recorreremos às informações da ONU.

Considerações Finais

Neste estudo, verificou-se que, dos fatores analisados, apenas três foram relevantes para a ocorrência da síncope das proparoxítonas no estado do Pará. São eles: frequência de uso do termo, em que os termos menos frequentes colaboram com a síncope; o item lexical, sendo *árvore* o item que mais colabora com a síncope; e a localidade, cujas cidades com os mais altos índices de ocorrência da síncope não estão entre as mais desenvolvidas, segundo o *ranking* da ONU. A hipótese de que os fatores linguísticos são os que mais colaboram com o processo ganha, pois, força com este trabalho.

Compreender os diversos processos de variação linguística é necessário para qualquer um que venha a exercer o magistério, principalmente na área de língua materna. Esta investigação poderá ajudar o professor a desenvolver um trabalho livre de preconceito em sala de aula. Os Atlas Linguísticos do Brasil constituem um grande meio para que esse objetivo seja alcançado, pois, segundo Aragão (2000), há muitos materiais disponíveis para análises

⁶Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/as-10-cidades-mais-desenvolvidas-de-cada-estado-segundo-onu>>. Acesso em 7 nov. 2013.

⁷ 2013 foi o ano da publicação, mas não está disponível a época de realização da pesquisa. No entanto, podemos supor que os dados podem coincidir com aqueles referentes ao período da coleta de dados do Atlas Linguístico do Pará, que ocorreu entre 2000 e 2001.

nestes Atlas que ajudariam na comparação dos fenômenos estudados em distintos estados e regiões. Assim, é incontestável a importância dessas obras para a sociolinguística contemporânea.

Sabendo-se que há certas variantes que sofrem estigma social, assim como a síncope das proparoxítonas, torna-se urgente a realização de mais estudos, para que o ensino de língua materna seja mais construtivo, sem teor de julgamentos, e forme indivíduos que tenham capacidade de fazer escolhas linguísticas de acordo com as situações nas quais aquelas são exigidas.

Referências

AMARAL, M. P. A faixa etária como variável na síncope das proparoxítonas. In: IV ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL - CELSUL, 4, 2000, Curitiba, PR. *Anais eletrônicos...* Curitiba, Mídia Curitibana, 2001. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/091.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

AMARAL, A. *O dialeto caipira: gramática, vocabulário*. 4. ed. São Paulo: Hucitec / Brasília: INL, 1982.

ARAGÃO, M. S. S. As palavras proparoxítonas no falar de Fortaleza. *Acta Semiotica et Linguística*, São Paulo - SP, n.01, v. 08, p. 61-88, 2000.

ARAÚJO, A. A. de. A redução das proparoxítonas a partir dos dados do projeto Atlas Linguístico do Brasil. *(Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v.6, n. 7, p. 7-19, 2012. Disponível em:<<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/4615/3579>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BUENO E. S. S; CARVALHO, M. P. Aspectos sociolinguísticos da síncope nas proparoxítonas no português falado em Dourados-MS. *Websociodialeto* (Online), v. 3, p. 65-86, 2011. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/8/09052011091636.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CASTRO, V. S. A redução de proparoxítonas no português do Brasil: estudo com base em dados do Atlas Linguístico do Paraná (ALPR). *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n.2, p. 113-121, maio-ago. 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_INTEGRA.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

CHAVES, R. G. *A redução de proparoxítonas na fala do Sul do Brasil*. 2011. 173f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em:

<<http://fonapli.paginas.ufsc.br/files/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-RaquelChaves.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

FONSECA, S. M. *O problema das proparoxítonas: a perda da vogal postônica*. 2007. 68f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp068746.pdf>. Acesso: 21 jun. 2014.

FARIA, E. *Fonética histórica do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1955.

FRANÇA, S. A. O apagamento da vogal postônica não-final por falantes de Jarú- Estado de Rondônia. *Acta Scientiarum. Language and culture*, Maringá, v.31, n.2, p. 169-182, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/6202/6202>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

GUIMARÃES, T. de A. A. S.; ARAÚJO, A. A. de. A situação atual dos estudos variacionistas sobre a síncope das proparoxítonas no português brasileiro. *Websociodialeto* (Online), v. 2, n. 2, p. 1-14, 2012. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/13/01122012014721>>.pdf. Acesso em: 20 jun. 2014.

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

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

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

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

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

NARO, A. J. O dinamismo das línguas. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística; o tratamento da variação*. Contexto: São Paulo, 2003. p.43-50.

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

SANTANA, A. P.; BEZERRA, J. R. M. Variação de proparoxítonas: traços de identidade popular no falar maranhense. In: III SEMINÁRIO LINGUAGEM E IDENTIDADES: múltiplos olhares, 2011, São Luís-MA. *Anais...* São Luís: EDUFMA, 2011. p. 01-15. Disponível em: <<http://www.linguagemidentidades.ufma.br/publicacoes/pdf/4variacao%20de%20proparoxitonas.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

SILVA FILHO, E. B. *Uma descrição das proparoxítonas na variedade não-padrão de Jabotão - PE*. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em:

<<http://www.pgletras.com.br/2010/dissertacoes/diss-Eraldo-Batista.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

TEYSSIER, P. *História da língua portuguesa no Brasil*. Tradução de Celso Cunha. 6. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1994.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language change. In: W. Lehmann; Y. Malkiel (Eds.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968.

THE PRONUNCIATION OF THE BRAZILIAN ALVEOLAR TAP BY FRENCH LEARNERS

Cirineu Cecote Stein*

Abstract: The learner of a foreign language usually pronounces its phonemes in a way conforming to how they are pronounced in his/her first language, especially those that are not common to both languages. After reviewing the acoustic and articulatory characterization of the alveolar tap, this paper focuses on some strategies used by French learners of Brazilian Portuguese in the pronunciation of that consonant, which is not included in the French phonemic chart. The strategies are the use of a vocalic element, and the replacement of the tap either by a uvular fricative, or by a glottal fricative.

Keywords: Alveolar tap. Brazilian Portuguese. French. Second language acquisition.

Resumo: O aprendiz de uma língua estrangeira normalmente pronuncia seus fonemas da forma como eles são pronunciados em sua língua materna, especialmente aqueles que não são comuns a ambas as línguas. Após revisar a caracterização acústica e articulatória do tap alveolar, este artigo focaliza algumas estratégias utilizadas por franceses aprendizes do português brasileiro na pronúncia dessa consoante, que não se inclui no quadro fonêmico do francês. Essas estratégias são o uso de elemento vocálico e a substituição do tap ou por uma fricativa uvular ou por uma fricativa glotal.

Palavras-chave: Tap alveolar. Português brasileiro. Francês. Aquisição de segunda língua.

Introduction

When thinking about the teaching of the phonetics of a foreign language, one of the first points to consider is the articulatory difficulty that L2 phoneme members that are not phoneme members of a learner's L1 pose for the learner. Initially, the identification of these phonemes can be made by overlapping the phonemic framework of the L2 and the phonemic framework of the L1 (STEIN 2011, p. 359). In principle, the intersections (i.e., the phonemes common to both languages) will offer no difficulties. Attention should be directed, then, to the L2 phonemes that have no intersections with the L1 phonemes. Considering Portuguese and French, the case is that of the consonant alveolar tap, present only in Portuguese.

The phonetic realization of the alveolar tap consonant [ɾ] is considered of great complexity due to the specificity of its articulatory gesture. For native speakers of Portuguese, as indicated by Oliveira et al. (2004, p. 169), its complete acquisition occurs only later. At

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

onset of the word medial syllable, the child dominates its gestures only at the age of 4 years and 2 months and in complex onset, only at 5 years of age. It is the last phonological acquisition made by the native child. Naturally, its acquisition by a foreigner, whose native linguistic system does not incorporate it as a phoneme, tends to be a greater challenge, as is the case for French speakers.

This paper reviews the acoustic and articulatory characterization of the alveolar tap, and identifies the articulatory strategies that some French speakers used while learning Brazilian Portuguese (BP) to correctly pronounce that phoneme.

Production and perception of phonemes not belonging to L1 by the learner of L2

A comparison between the L2 and the L1 phonemic charts of a learner enables awareness of how difficult the process of articulatory acquisition of the L2 will be. One must consider the complexity of the acquisition of phonemes by the native speaker of the L2 (in this case, the BP speaker), but, more importantly, also consider the complexity of this acquisition by the L2 learner (in this case, the French speaker). This learner will assume the reference acquisition of his/her own L1, in which that target phoneme could be inserted in a larger phonemic category.

According to Oliveira et al. (2004, p. 169), the hierarchy of acquisition of Portuguese phonemes by a Brazilian child follows the simplified sequence (from the earliest to the latest acquisition): vowels > plosive / nasal > fricatives > liquids. As previously indicated, the acquisition of the alveolar tap will, therefore, be one of the last to occur.

The consonant alveolar tap (a liquid consonant) is part of the group of rhotics. It is necessary to consider that, although rhotics are present in several natural languages (MADDIESON, 1980), they can be the last segments to be acquired by the speakers of those languages, such as in English (BALL et al., 2001) and BP, as indicated above (cf. also HERNANDORENA, 1990). In French, the only rhotic is the uvular fricative consonant [ʁ]. According to Yamaguchi (2007), this segment is completely acquired by native French children by the same time the consonantal segments [b, d, g, f, s] are. This acquisition is previous to the acquisition of [v, z], [ʃ], [ʒ], and [ɲ], in that order. Although this rhotic acquisition by a French speaker is not, therefore, late, the non-existence of other rhotics, such as the tap, in the phonological system tends to offer some difficulty when another rhotic is being acquired as part of an L2.

This comparison, considering these acquisition scales, suggests a hierarchy of articulatory complexity levels involved in the phonemes exclusive to the L2.

For the realization of an L2 phoneme that is strange to the L1, the learner, based on a categorical proximity, will try an articulation for that phoneme that is closer to some segment that integrates the phonemes of the phonemic chart of the L1. This is based on the phonemic premise that sounds tend to fluctuate. The vocalic triangle of Spanish, for example, has five oral tense vowels (CELDRÁN, PLANAS, 2007, p. 184), while the Portuguese one has seven. Portuguese, unlike Spanish, uses two open-mid vowels. A Spanish-speaking learner of Portuguese (beginner level) hearing the word pair “vovô/vovó” [vo'vo] [vo'vo] ('grandfather'/'grandmother'), will not be able to notice the phonic distinction between them. As his/her phonetic-phonological inventory lacks open-mid vowels, his/her perception will be that both words were produced with close-mid vowels, and both will sound like [vo'vo], not establishing a semantic difference between them. In short, when a learner does not recognize an audio segment that belongs to the phonetic-phonological inventory of his/her L1, to meet the needs of understanding/communication, he/she will seek in his/her L1 a sound phonetically similar that can replace the L2 segment. This lasts, of course, until the time this L2 segment acquisition is consolidated.

In this way, it is possible to infer the learner's capacity to recognize discrete sounds in the L2 and to attribute identities to them, even if those identities do not initially correspond to what actually occurs in the L1. That capacity is directly related to the (unconscious) perception that the learner has of the articulatory movements involved in the realization of each phoneme. Best (1995, quoting Browman and Goldstein) recognizes the perceptual primitive of speech as being the articulatory gesture, which is simultaneously categorical and gradient. It is able to build the unique identity of a phonic segment, as well as reveal a gradual transition between the adjacent phonemic categories. The articulatory gesture is characterized, then, by the movements of the articulators, but is regarded also as the representation of those gestures themselves. By recognizing that gesture, the L2 learner will try to reproduce it. In this sense, the principles assumed by the Articulatory Phonology, as reviewed by Albano (1999), apply.

Perceptually, it is possible that two distinct behaviors happen. The L2 learner can, by means of an assimilatory process, categorize both phonemes in L1 and in L2 as identical, even if one of them presents a different specific characteristic (ECKMAN, 2004). Another behavior is connected to Zimmer's proposal (ZIMMER, 2007): if there is not perceptual assimilation to

an existing category in L1, the L2 phonemes will be better identified and, according to her, correctly produced. Nevertheless, it is necessary to consider, with Eckman (2004), that the capacity of recategorization of L2 phonemes, which are different in L1, as well as the motor capacity for new articulatory gestures can diminish with aging.

Methodology

The data to be analyzed were produced by four female French students learning BP. The students were, at the time, affiliated with the Linguistic and Cultural Program for Foreigner Students (PLEI — Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais) at the Federal University of Paraíba (Universidade Federal da Paraíba) and were ranked, respectively, in the basic, pre-intermediate, intermediate, and advanced levels of learning.

The main goal was to identify which BP phonemes presented a major articulatory complexity to these students. They were asked to read out loud some texts and sentences, which were phonetically balanced. Because a soundproof environment was not available at the moment, the data was collected during a period of the day in which there was no environmental noise. A Marantz PMD 660 recorder and a cardioid microphone Yoga 320-A were used.

The recorded words in which phonemes were improperly articulated were isolated. In the sequence, the articulatory strategies used for those phonemes were identified. An acoustic inspection of those strategies was performed by means of a computer program for acoustic analysis, Praat (BOERSMA, WEENINK, 2006).

The most productive strategies were the use of a vowel between the tap and the preceding vowel, in consonantal clusters; its substitution by a uvular fricative consonant [ʁ]; and its substitution by a glottal fricative consonant [h].

Acoustic and articulatory characterization of the alveolar tap [ɾ]

Acoustically, the spectrographic inspection shows evidence of a spectral discontinuity for the tap. That discontinuity represents the moment when a fast occlusion of the vocal tract takes place as a result of the contact between the active articulator (the apex of the tongue) and the dental or alveolar region (cf. Figure 1). Once there is a direct contact between the active and the passive articulators, there is a reducing of the vocal tract area. The intensity

also tends to be smaller, and the decrease of energy is represented in the spectrogram by lighter tones of grey, or perhaps a blank. Considering the intervocalic tap, the energy concentration through the vowels is high (very dark tones); the spectrographic representation of energy vanishes during the tap realization (much lighter tones, due to the occlusion). Immediately after the contact of the apex of the tongue with the dental or alveolar region, it is possible to notice a burst, which represents the explosion of the energy retained during the occlusion. From that point on, the dark tone produced by the higher intensity of the second vowel is recovered (LADEFOGED, MADDIESON, 1996; SILVA, 1996) (cf. Figure 2).

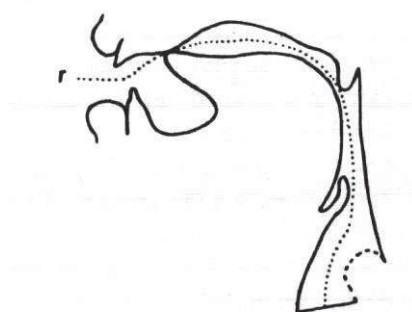


Figure 1: Contact between the active and passive articulators to produce the alveolar tap [r] (FANT, 1970, p. 163).

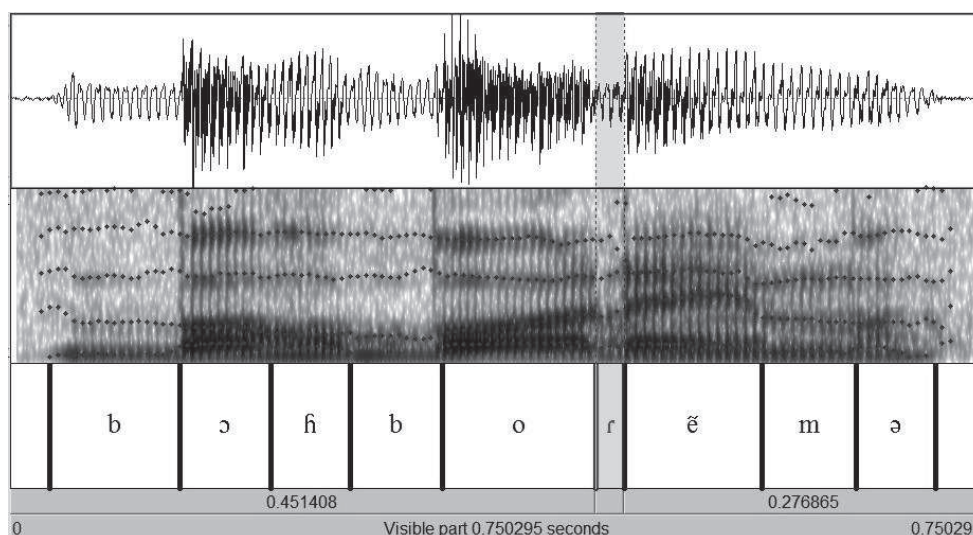


Figure 2: Spectrographic representation, with acoustic signal, of the word "borborema", as pronounced by a Brazilian born in the state of Paraíba, Brazil. Note the alveolar tap in the intervocalic context.

In Portuguese (and in other languages, such as Spanish), the tap occurs in intervocalic environments, but also in consonantal clusters, whose phonological sequence must be constituted of an obstruent consonant + tap + vowel, such as in “prato” ('dish'), “frase”

('phrase'), and “petróleo” ('oil') (cf. Figure 3). The intervocalic environment can be exemplified with “caro” ('expensive') or “para” ('to'). There is, still, the possibility of a syllabic coda environment (such as in the pronunciation of “par” ('pair') by some speakers [SILVA, 1996]).

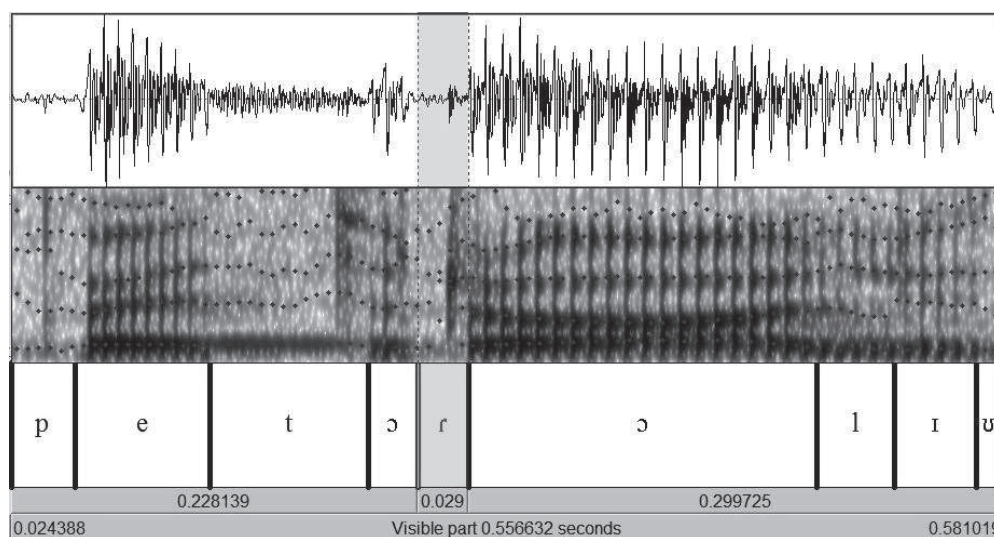


Figure 3: Spectrographic representation, with acoustic signal, of the word "petróleo" ('oil'), as pronounced by a Brazilian born in the state of Paraíba, Brazil. Note the alveolar tap in the consonant cluster context and the vowel between [t] and [r]. The first segment [ɔ] shows a duration of 27 msec, the segment [r], 29 msec, and the second segment [ɔ], 195 msec.

Acoustic and articulatory strategies

During the realization of the alveolar tap [ɾ] in BP, the French students, most frequently, inserted a vocalic element (traditionally known as an epenthetic vowel) between the tap and the preceding consonant in the consonantal clusters. In intervocalic environments, the most useful strategies were articulating the segment with characteristics of the uvular fricative consonant [ʁ] and the use of the glottal fricative consonant [h].

Vocalic element insertion

The tendency for languages with consonantal clusters is towards the liquid consonants being positioned close to the syllable nucleus (SILVA, 1996). The liquid consonants (among them, the alveolar tap) have acoustic characteristics which locate them intermediately

between the vowel and the consonant sounds. According to Quilis (1981), the liquid consonants and the vowels present very similar formant structures, differing in global intensity (smaller for the liquids) and in the fundamental frequency (also lower for the liquids).

It seems that a phonological system admitting the tautosyllabic combination of an obstruent with a liquid consonant is due to the fact that liquid consonants are acoustically very similar to vowels. Silva (1996) suggests that the alveolar tap is a “vowelized” consonant. That “vowelizable” nature of the tap, nevertheless, would not be enough to sustain its positioning immediately after a plosive consonant. The tap itself needs to rest on two vowels. The author noticed that, in consonantal clusters, there is a vocalic element (which she classified as “oral aperture”) anterior to the tap, similar to the stressed vowel in its formant nature. In a posterior study, Nishida (2005) suggests that, in BP, that vocalic element is effectively the same nuclear vowel of the group, interrupted by the tap, but with a smaller duration. That vocalic segment would be, then, the first (part of the) vowel on which the tap would rest, interrupting the phonological sequence obstruent consonant + liquid consonant typical of complex syllabic onsets. The first segment [ɔ] in Figure 3 illustrates how the vocalic element is spectrographically characterized.

In the same way that native speakers of BP use a vocalic element interrupting the consonantal cluster, the French students also used it. It suggests that the articulation of that segment becomes easier when between vowels. I suggest that what makes French students’ realizations different from those of native BP speakers is the duration of the vocalic element. The pronunciation of a BP native speaker, generally, does not allow the acoustic perception of that segment, due to its short duration. In Figure 3, for example, while the first segment [ɔ] shows a duration of 27 msec, the duration of the second segment [ɔ] is 195 msec. The duration of the vocalic segment corresponds to 14% of the nuclear vowel duration.

In the case of the realization of a consonant cluster by a French intermediate level learner of BP, as shown in figure 4, the vocalic element evidenced a 48 msec duration, while the nuclear vowel duration was 106 msec. The vocalic element presenting a duration equivalent to 45% of the nuclear vowel during the realization by the learner allowed its acoustic perception, which identifies the pronunciation as that of a foreigner. However, these percentage values should not be taken as a perceptual reference, because specific perception tests are necessary for that purpose.

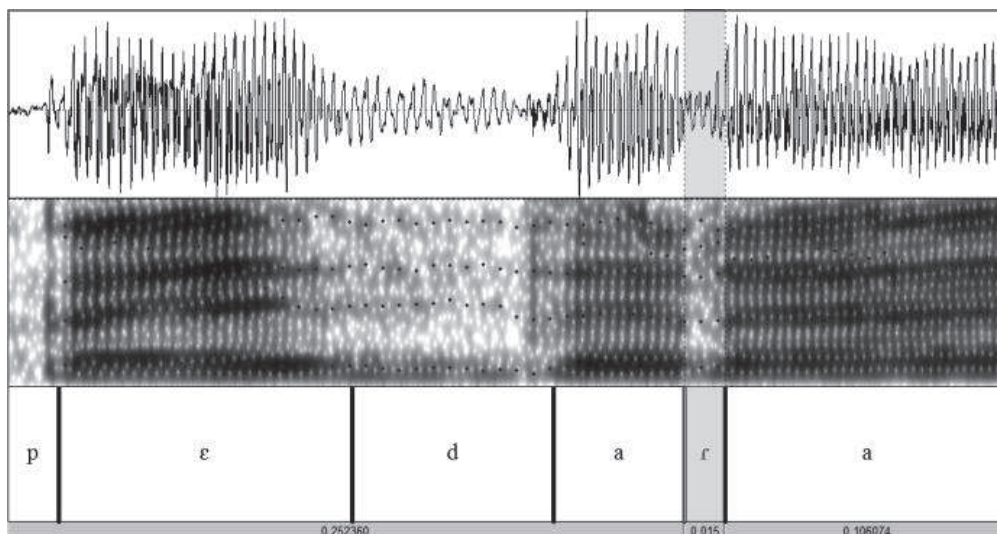


Figure 4: Pronunciation of the word “pedra” (‘rock’) by an intermediate level French student of BP. The first segment [a] shows a duration of 48 msec, the segment [r], 19 msec, and the second segment [a], 106 msec.

Uvular fricative consonant [ʁ]

Ladefoged and Maddieson (1996) suggest that the uvular fricative consonants may demand the same vocal tract configuration as the uvular plosive consonants, but with an extra detail. For the uvular fricatives, the vocal tract configuration is such that it allows uvula vibration (cf. Figure 5). Because it is a fricative, it is possible to notice, in the oscilogram, the aperiodicity of the sound waves. Nevertheless, Delattre (1946) suggested that the French /R/ would not be far from being a vowel, because it produces a strong resonance and little friction noise. In figure 6, which represents the pronunciation of the French word “très” (‘very’) by a native French speaker, it is possible to notice that the realization of [ʁ] shows a tendency towards the concentration of energy in formant zones similar to the vowel [ε] following it. Also, there is a tendency for a certain periodicity in the vocal folds’ vibration, especially in the second half of the segment.

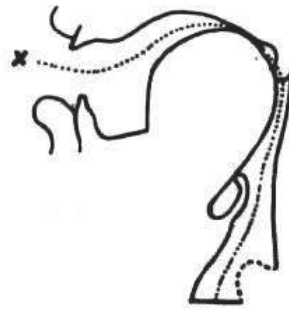


Figure 5: Contact between the active and passive articulators for the production of the uvular fricative [χ] (FANT, 1970, p. 170).

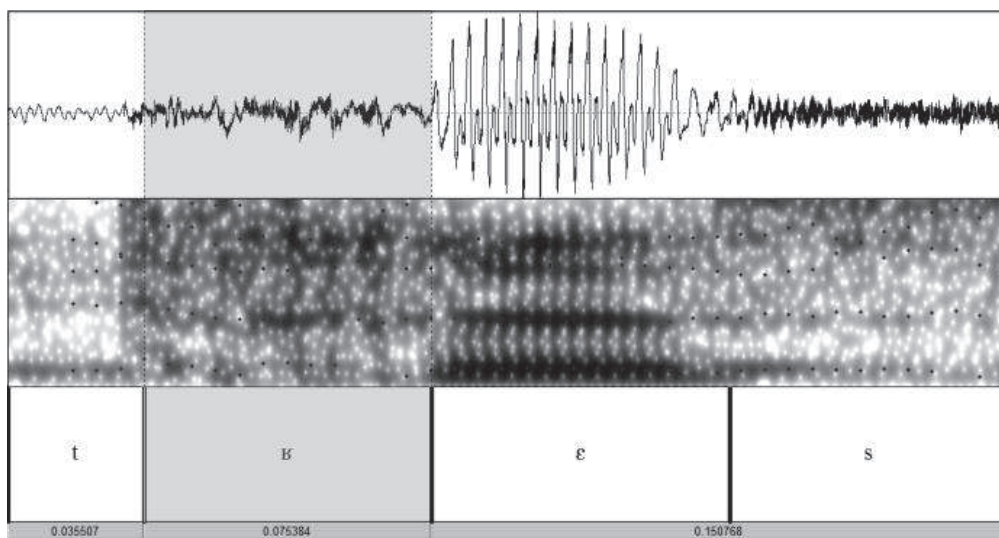


Figure 6: Pronunciation of the word “très” ('very') by a native French speaker.

In the pronunciation of the word “relatório” ('report'), the same intermediate level French student of BP produced the tap [ɾ] in a way similar to the realization of the uvular fricative [ʁ] (disregarding durational values), as can be seen in figure 7. It is possible to see the burst, resulting from the liberation of the contact between the apex of the tongue and the dental or alveolar region, as well as a tendency towards periodicity of the vocal fold vibration. The recording of that word makes it clear that it was not produced by a native speaker.

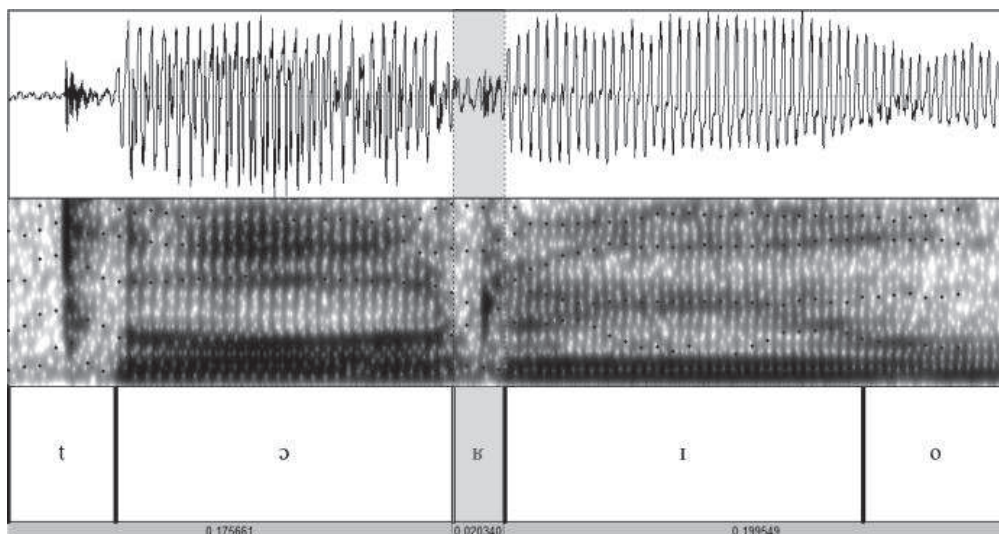


Figure 7: Pronunciation of the two last syllables “tório” of the word “relatório” ('report') by an intermediate level French student of BP.

Glottal fricative consonant [h]

Another productive strategy in producing the alveolar tap in BP was the realization of a glottal fricative consonant. Since that segment is part of the phonemic chart of BP but not of the French chart, its phonetic realization by the French students also showed their status as foreign speakers. As can be seen in figure 8, the segment is very similar to a vowel. The recording of that word, nevertheless, confirms the perception of a fricative consonant, although not typically characterized.

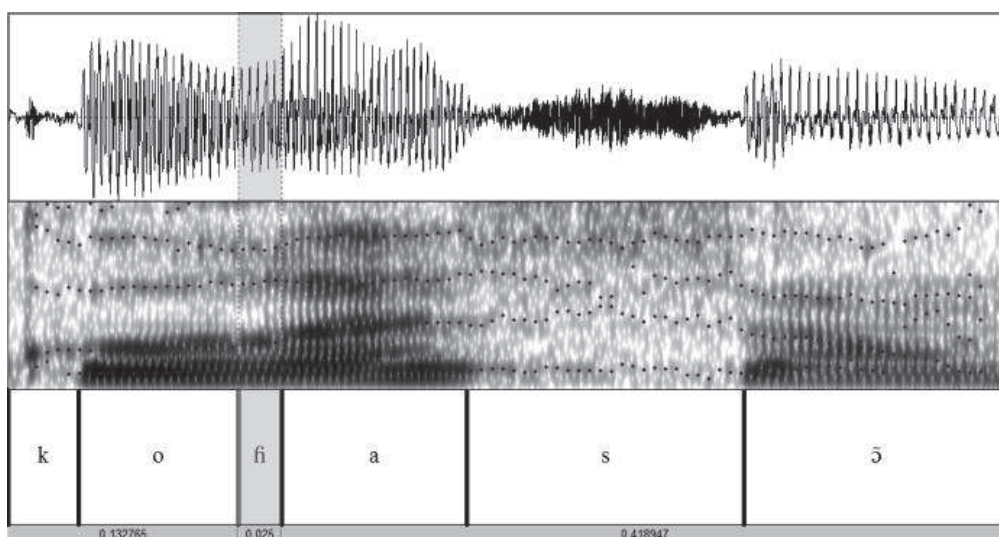


Figure 8: Pronunciation of the word “coração” ('heart') by an intermediate level French student of BP.

Conclusion

A methodology for the teaching of a foreign language can take advantage of the analysis of how a student realizes certain phonemes, especially those which are not part of his/her L1. By being aware of those specificities, it is possible for the teacher to prepare exercises that deal with the necessary articulatory gestures involved in the correct pronunciation of those segments in a gradual and balanced way.

Although the intention of this paper is not to present articulatory exercises useful in L2 teaching, some directions could be suggested. Considering the pronunciation of the alveolar tap in consonantal clusters, it would be possible, for example, to direct the learners' pronunciation in such a way that they use the vocalic element with a longer duration and, subsequently, diminish it, making it similar to the pronunciation of a native speaker. This same method can be effective, for instance, in treatment of Brazilian people presenting that irregularity of pronunciation as a speech problem. The same kind of exercise can be useful also to avoid the pronunciation of the alveolar tap as a uvular or glottal fricative consonant. In this way, the acquisition of correct pronunciation of a foreign language can become a more accessible process.

References

- ALBANO, E. C. O português brasileiro e as controvérsias da fonética atual: pelo aperfeiçoamento da fonologia articulatória [Implications of Brazilian Portuguese data for current controversies in phonetics: towards sharpening articulatory phonology]. *D.E.L.T.A.*, v. 15, p. 23-50, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4010.pdf>>.
- BALL, M. J.; MULLER, N.; MUNRO, S. The acquisition of the rhotic consonants by Welsh-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, v. 5, p. 71-86, 2001.
- BEST, C. T. A direct realist view of cross-language speech perception research with adults. In: STRANGE, W. *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Baltimore: York Press, 1995.
- BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer*. 2006. Available at: <<http://www.praat.org/>>. Acesso?
- CELDRÁN, E. M.; PLANAS, A. M. *Manual de fonética española* [Manual of Spanish phonetics]. Barcelona: Ariel, 2007.
- DELATTRE, P. L'enseignement de l'R français [Teaching of the French R]. *The French Review*, v. 19, p. 428-433, 1946.

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

FANT, G. *Acoustic theory of speech production: with calculations based on X-ray studies of Russian articulations*. The Hague, Paris: Mouton, 1970.

HERNANDORENA, C. L. *Aquisição da fonologia do português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos* [Acquisition of Portuguese phonology: establishment of patterns based on distinctive features]. 1990. Ph.D. dissertation. Institute of Arts and Letters, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brazil, 1990.

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

MADDIESON, I. A survey of liquids. *UCLA working papers in phonetics*, v. 50, p. 93-112, 1980.

NISHIDA, G. *Análise acústica do tap em grupos no PB* [Acoustic analysis of tap in BP clusters]. 2005. Curitiba. Graduation dissertation. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brazil, 2005.

OLIVEIRA, C. D. et al. Para ilustrar a aquisição fonológica [To illustrate the phonological acquisition]. In: LAMPRECHT, R. R. et al. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia* [Phonological acquisition of Portuguese: development profile and therapy subsidies]. Porto Alegre, Brazil: Artmed, 2004.

QUILIS, A. *Fonética acústica de la lengua española* [Acoustic phonetics of Spanish]. Madrid: Gredos, 1981.

SILVA, A. H. P. *Para a descrição fonético-acústica das líquidas no português brasileiro: dados de um informante paulistano* [For the phonetic-acoustic description of liquids in Brazilian Portuguese: data from a speaker born in São Paulo, Brazil]. 1996. Master dissertation. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, Brazil, 1996.

STEIN, C. C. O conhecimento fonético acústico-articulatório e o ensino de língua estrangeira [Acoustic-articulatory phonetic knowledge and foreign language teaching]. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, v. 14, n. 2, dez. 2011.

YAMAGUCHI, N. Markedness, frequency: Can we predict the order of acquisition of consonants? *Proceedings of the II Oxford Postgraduate Conference in Linguistics*, Oxford, 2007.

ZIMMER, M. C. Um estudo conexionista da transferência do conhecimento fonético-fonológico do PB (L1) para o inglês (L2) na leitura oral [A connexionist study of the transference of the phonetic-phonological knowledge from BP (L1) to English (L2) in oral reading]. In: POERSCH, M.; ROSSA, A. *Processamento da linguagem e conexionismo* [Language processing and connexionism]. Santa Cruz, Brazil: EDUNISC, 2007.

SEMÂNTICO SEM SEMIÓTICO

Daiane Neumann*

*Une théorie est une recherche, non un
maintien de l'ordre¹.*

Resumo: O artigo que ora apresento tem como objetivo discutir o que seria uma análise do semântico sem semiótico, nos estudos da linguagem, conforme proposta de Henri Meschonnic, no desenvolvimento de sua *Teoria do ritmo*. Proponho-me, ainda, a discutir em que medida o programa proposto por Meschonnic está em consonância com as discussões apresentadas por Émile Benveniste, principalmente aquelas que permeiam o texto *Semiologia da língua*.

Palavras-chave: Semântico. Semiótico. Émile Benveniste. Henri Meschonnic.

Abstract: This text intends to discuss what is a semantic without semiotic analyze in the language studies according to Henri Meschonnic in the development of the rhythm theory. This work intends also to discuss how the program presented by Meschonnic has a connection with the discussions produced by Émile Benveniste mainly the ones which are in the *Sémiologie de la langue*.

Keywords: Semantic. Semiotic. Émile Benveniste. Henri Meschonnic.

Introdução

Na obra *Critique du Rythme*, de Henri Meschonnic, o autor discute sobre a noção de ritmo nos estudos da linguagem. Para isso, faz um levantamento da utilização dessa palavra na obra de diversos autores, em dicionários, enciclopédias e conclui que a noção de ritmo sempre esteve estreitamente vinculada à noção de metro, não raro as duas noções foram tomadas uma pela outra, e que o artigo de Benveniste *A noção de 'ritmo' na sua expressão linguística*, originalmente publicado em 1951, no *Journal de Psychologie*, e mais tarde em *Problemas de Linguística Geral I*, em 1966, foi, na maior parte das vezes, desconsiderado dos estudos que envolvem o ritmo na linguagem.

Propõe então o autor uma outra noção de ritmo, baseada na noção que antecede aquela discutida por Platão e que é apresentada por Benveniste no artigo supracitado. Tal noção é

* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsista CAPES/REUNI, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, daiane_neumann@hotmail.com

¹ Meschonnic (2009, p. 16).

denominada por Meschonnic *ritmo sem medida*², que implica também uma outra forma de conceber a linguagem. Segundo o estudioso, o ritmo caracterizado como disposição, “configurações particulares do movimento” (BENVENISTE apud MESCHONNIC 2009, p. 70) ou “arranjo característico das partes de um todo” (ibid., p. 70), “forma de movimento” (ibid., p. 70) deixa uma definição congelada que o mantinha no primado do signo e da língua, para entrar no discurso.

A *Teoria do ritmo*, desenvolvida por Henri Meschonnic, postula que o ritmo é uma organização ou configuração do sujeito no seu discurso, ou seja, uma teoria do ritmo no discurso é, portanto, uma teoria do sujeito na linguagem. Nas palavras do autor, “o ritmo no sentido, no sujeito, e o sujeito, o sentido, no ritmo, fazem do ritmo uma configuração da enunciação tanto quanto do enunciado” (MESCHONNIC, 2009, p. 72), dessa forma, “o ritmo não é um signo” (ibid., p. 72), “o ritmo faz uma antissemiótica”, “ele mostra que o poema não é feito de signos, embora linguisticamente ele seja composto de signos” (ibid., p. 72)³.

Nessa definição de ritmo, proposta por Meschonnic, pode-se perceber a influência do trabalho de Émile Benveniste, não apenas na busca por esse outro sentido da palavra ritmo, mas também no pensamento da subjetividade na linguagem e do semântico sem semiótico⁴. A discussão sobre a subjetividade na linguagem permeia toda a obra de Émile Benveniste e pode ser observada, por exemplo, na quinta parte do *Problemas de linguística geral I*, denominada *O homem na língua*, a segunda discussão, que envolve o problema do semântico sem semiótico, está no texto *Semiologia da língua*, publicado em *Problemas de linguística geral II*.

Proponho-me, neste artigo, a discutir o que seria esse semântico sem semiótico⁵ que defende Henri Meschonnic para o estudo da linguagem, em sua teoria do ritmo, e em que medida esse programa do semântico sem semiótico proposto por tal estudioso está em

² O ritmo sem medida está ligado a uma concepção de ritmo que não se relaciona à metrficação, a regras pré-estabelecidas que orientariam a produção do discurso, ou seja, o ritmo não estaria ligado somente à poesia, mas seria uma propriedade da linguagem em geral.

³ Tradução minha. No original, lê-se: “Le rythme dans le sens, dans le sujet, et le sujet, le sens, dans le rythme font du rythme une configuration de l’énonciation autant que de l’énoncé”; “Le rythme n’est pas un signe”; “Le rythme fait une antisémiotique”.

⁴ Na obra de Émile Benveniste, o autor discute sobre o que denominou o “mundo semântico” e o “mundo semiótico”. O primeiro está ligado à frase, ao discurso, enquanto o segundo está ligado ao mundo do signo, das formas. A definição de “ritmo sem medida” apresentada por Meschonnic nos permite estabelecer a relação entre o semântico sem semiótico, discussão embrionária na obra de Benveniste, desenvolvida e ampliada por Meschonnic, na medida em que, tanto em uma quanto em outra discussão, não seriam as formas – a metrficação e/ou o signo – que determinariam a configuração do discurso, mas sim esse “ritmo sem medida”, esse “semântico sem semiótico”. A totalidade do discurso é que determinaria o sentido das partes.

⁵ Tal noção, conforme já foi dito na introdução do texto, é apresentada de forma embrionária na reflexão de Benveniste e retomada, discutida e ampliada por Henri Meschonnic.

consonância com o trabalho de Émile Benveniste, principalmente no que concerne às ideias apresentadas em um dos últimos textos do linguista sírio, *Semiologia da língua*. Para isso, apresentarei na primeira seção as noções de semântico e de semiótico em Benveniste, bem como a discussão por ele desenvolvida acerca de tais noções, para que então possa apresentar a reflexão feita por Henri Meschonnic sobre os dois modos de significar e o que seria a sua proposta de uma análise do semântico sem semiótico.

O mundo semântico e o mundo semiótico em *Semiologia da língua*

Nesta seção do trabalho, discutirei sobre os dois modos de significar, o modo semântico e o modo semiótico, no texto *Semiologia da língua*⁶. Embora a construção desses dois conceitos permeie os textos *Os níveis de análise linguística*, *A forma e o sentido na linguagem* e *Semiologia da língua*, discutirei apenas sobre os conceitos apresentados no último texto, já que a reflexão feita por Henri Meschonnic do semântico sem semiótico está ligada diretamente a ele⁷.

O texto *Semiologia da língua* revela a preocupação de Benveniste enquanto continuador de Ferdinand de Saussure de pensar sobre o lugar da língua entre os sistemas de signos. Em um primeiro momento faz uma retomada breve do trabalho de Peirce, atentando para o fato de que Saussure apresentava preocupações semelhantes, na medida em que ambos conceberam a possibilidade de uma ciência dos signos e trabalharam para instaurá-la.

Através da discussão das propostas apresentadas pelos estudiosos, Benveniste se coloca ao lado de Saussure, pois “em Saussure a reflexão procede da língua e toma a língua como objeto exclusivo. A língua é considerada por ela mesma [...]”, (BENVENISTE, 2006, p. 45). Assim, segundo Saussure citado Benveniste (2006), o linguista teria uma tarefa tripla: 1. descrever sincronicamente e diacronicamente todas as línguas conhecidas; 2. depreender as leis gerais que operam nas línguas; 3. delimitar a linguística e defini-la.

⁶ Nesta seção, é importante que seja apresentada uma contextualização da reflexão de Benveniste para que então se possa compreender o que significa o mundo semântico e o mundo semiótico no texto “Semiologia da língua”. Isso é o que farei a seguir.

⁷ Embora Benveniste discuta sobre a noção de semântico e a noção de semiótico nos três textos citados nesse parágrafo, somente no último apresenta, mesmo que de forma embrionária, a discussão sobre o semântico sem semiótico. Deve-se a tal fato a opção por discutir somente as noções apresentadas no último texto. Além disso, a discussão sobre os dois modos de significar, no “Semiologia da língua”, reflete sobre tais conceitos em uma perspectiva que está mais ligada a um problema de linguagem, e não especificamente de língua, na medida em que discute sobre diferentes sistemas semióticos, diferentemente do que acontece nos dois primeiros textos. Tal discussão está bastante presente na obra de Henri Meschonnic e, portanto, configura-se como pertinente para a reflexão que pretendo desenvolver aqui.

Dessa forma, diferente de Peirce⁸, Saussure considera o signo antes de tudo uma noção linguística, que mais largamente se estende a certos ordens de fatos humanos e sociais. Assim, todos os sistemas homólogos ao da língua têm um caráter de serem sistemas de signos, a língua seria apenas o mais importante desses sistemas.

O que ligaria a linguística à semiologia seria o princípio do arbitrário do signo linguístico, por isso o objeto principal da semiologia seria o conjunto dos sistemas fundados sobre o arbitrário do signo. Benveniste se propõe então no texto a pensar o estatuto da língua em meio aos sistemas de signos.

Para isso, o linguista busca pensar sobre os sistemas não linguísticos em um primeiro momento. Afirma então que o caráter comum a todos os sistemas e o critério de sua ligação à semiologia é sua propriedade de significar ou significância, e sua composição em unidades de significância, ou signos. Um sistema então se caracterizaria por seu modo operatório (o sentido ao qual o sistema se dirige); o domínio de validade (aquele em que o sistema se impõe e deve ser reconhecido ou obedecido); a natureza e o número dos signos (a função das condições referidas anteriormente); e finalmente o tipo de funcionamento (a relação que une os signos, que lhes confere função distintiva).

Benveniste depreende ainda dois princípios que dizem respeito às relações entre sistemas semióticos, o princípio da não-redundância entre sistemas, segundo o qual não se poderia dizer a mesma coisa pela fala e pela música, portanto, não há sinonímia entre sistemas semióticos. Do primeiro resulta um segundo que seria o fato de dois sistemas poderem ter o mesmo signo em comum sem que daí resulte sinonímia ou redundância, pois esses signos adquirem valores diferentes ao comporem sistemas diferentes.

A relação estabelecida entre os sistemas semióticos deverá ser de natureza semiótica. Segundo o autor, essa relação dar-se-á então entre um sistema interpretante e um sistema interpretado. A língua será então o interpretante de todos os outros sistemas⁹, pois os signos da sociedade podem ser integralmente interpretados pelos signos da língua, jamais o inverso. Pode-se inferir daí que os subsistemas semióticos que estão no interior da sociedade serão logicamente interpretados pela língua, já que a sociedade os contém.

⁸ Pierce, segundo Benveniste, esforçou-se para analisar no quadro semiótico as noções lógicas, matemáticas, físicas, mas também psicológicas e religiosas. Essa reflexão se armou de um aparelho cada vez mais complexo de definições visando a repartir a totalidade do real, do concebido e do vivido nas diferentes ordens de signos. Para construir tal “álgebra universal das relações”, Peirce teria apresentado uma tripla divisão dos signos, em ícones, índices e símbolos, que é o que se retém hoje da imensa arquitetura lógica que ela subentende.

⁹ Por exemplo, da música, das artes plásticas, dos sinais de trânsito.

Segundo o linguista, todo o sistema semiótico que repousa sobre signos deve comportar: 1. um repertório finito de signos; 2. regras e arranjo que governa suas figuras; 3. independentemente da natureza e do número de discursos que permite produzir. Observando esta proposta, o autor percebe que nenhuma das artes plásticas parece reproduzir esse modelo.

Benveniste faz ainda uma distinção entre unidade e signo. Para o linguista, todo signo configura-se como uma unidade, mas nem toda unidade é um signo. Apresenta o exemplo da *linguagem* artística em que as relações significantes são descobertas no interior de uma composição, visto que nas artes figurativas, as cores são designadas, elas não designam nada, não remetem a nada, não sugerem nada de maneira unívoca, o artista as escolhe, dispõe-nas à vontade sobre a tela, o artista tem o poder de criar assim sua própria semiótica. Ele institui assim as oposições em traços que ele próprio torna significante em sua ordem.

Há, portanto, uma diferença entre os sistemas em que a significância é posta pelo autor na obra e os sistemas em que a significância é expressa pelos elementos primeiros em estado isolado, independentemente das relações que possam contrair. É necessário cada vez descobrir a significância da arte, em que os termos são ilimitados em número, imprevisíveis por natureza, reinventados a cada obra. A significância da língua, que está ligada ao mundo semântico e ao mundo semiótico de uma só vez, é a significância mesma, logo, funda a possibilidade de toda troca e de toda comunicação e também de toda a cultura.

Para Benveniste são três as relações possíveis entre sistemas semióticos: as relações de engendramento, em que um sistema pode engendrar o outro, por exemplo, o alfabeto normal engendra o alfabeto Braile; as relações de homologia, que estabelecem uma correlação entre as partes de dois sistemas semióticos, por exemplo na obra de Baudelaire os perfumes, as cores e os sons se correspondem; e por fim as relações de interpretância entre sistemas semióticos, em que a língua se configuraria, como já dito aqui, como o sistema interpretante de todos os outros.

A língua seria o único sistema que disporia de uma *língua* na qual possa se categorizar e se interpretar segundo suas distinções semióticas, além de poder categorizar e interpretar todos os outros sistemas. A língua seria então a organização semiótica por excelência. Essa situação privilegiada deve-se ao fato de ser um sistema que significa de maneira específica, pois é investida de dupla significância porque combina dois modos distintos de significar, o modo semântico e o modo semiótico.

Para Benveniste, todo o estudo semiótico consistirá em identificar as unidades, descrever suas marcas distintivas e descobrir os critérios cada vez mais sutis dessa

distintividade. O signo seria chamado a afirmar com maior clareza sua própria significância em uma constelação ou em meio ao conjunto dos signos. O signo seria então puramente idêntico a si mesmo, pura alteridade em relação a qualquer outro, base significante da língua, material necessário da enunciação.

Já com o semântico entraríamos no modo específico de significância que é engendrado pelo discurso, onde não é uma adição de signos que produz o sentido, mas o sentido (o “*intente*”) que concebido globalmente se realiza e se divide em signos particulares, que seriam as palavras. Assim, “o semiótico (o signo) deve ser RECONHECIDO; o semântico (o discurso) deve ser COMPREENDIDO.” (2006, p. 66).

O privilégio da língua é de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação. Os outros sistemas teriam uma significância unidimensional: ou semiótica, como os gestos de cortesia, ou semântica, como as expressões artísticas. Dessa dupla significância é que provém o seu poder de criar um segundo nível de enunciação. Nesta faculdade metalinguística é que se encontra a origem da relação de interpretância da língua que englobaria todos os outros sistemas.

Segundo Benveniste, do signo à frase não haveria transição, nem por sintagmatização nem por nenhum outro modo, um hiato os separaria. Cada um dos dois domínios exigiria seu próprio aparelho conceptual. Para o domínio semiótico, a teoria saussuriana do signo serviria de base à pesquisa. No entanto, o domínio semântico precisaria de um novo aparelho de conceitos e de definições.

Benveniste termina o seu artigo trazendo a necessidade de ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, do qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua. Essa ultrapassagem se faria por duas vias: da análise intralinguística, pela abertura de uma nova dimensão de significância, a do discurso, que é denominada por ele *semântica*, distinta daquela que está ligada ao signo, a *semiótica*; e da análise translinguística dos textos, das obras, pela elaboração de uma metasemântica que se construirá sobre a semântica da enunciação.

O desenvolvimento da reflexão de Benveniste levou-o a perceber que há dois domínios distintos na língua, que é o domínio do semiótico e do semântico. O primeiro estaria ligado ao sistema de signos da língua, às formas, às suas regularidades, enquanto o segundo se ligaria à enunciação, ao sentido, ao irregular, único, irrepetível. Condição esta que transformaria então a língua em o único sistema de signos que pode interpretar a si mesmo e a todos os outros sistemas. A teoria saussuriana do signo seria suficiente para a base da

pesquisa no domínio semiótico, enquanto o domínio semântico necessitaria de um novo aparelho de conceitos e de definições.

A seguir, discutirei sobre a leitura de Henri Meschonnic deste artigo, bem como sobre o que significa para este estudioso da linguagem esse semântico sem semiótico e de que forma o desenvolvimento de sua teoria do ritmo acaba por filiar-se a esse programa proposto por Benveniste ao final do artigo.

Semântico sem semiótico em Henri Meschonnic

Henri Meschonnic, em *Benveniste: sémantique sans sémiotique*, toma o texto *Semiologia da língua*, de onde tira as três palavras *semântico sem semiótico*, como ponto de partida para sua discussão.

O autor vê a discussão feita sobre as artes plásticas como algo que pode reforçar a noção segundo a qual o sistema pode não possuir unidades. Pois, poder-se-ia encontrar aproximações na obra de um ou outro artista, no entanto não se tratam mais de condições gerais e constantes, mas de uma característica individual. A arte seria somente uma obra de arte particular.

Dessa forma, a grande novidade trazida por Benveniste seria ter ousado dissociar a unidade e o signo. Pois de acordo com o linguista, em *Semiologia da língua*, o signo é necessariamente uma unidade, no entanto, a unidade pode não ser um signo. Essa discussão leva Meschonnic (2008a) a considerar que se a obra toda é uma unidade, a unidade não é um signo, e, portanto, a obra não é feita de signos. Assim, “uma obra de linguagem é plena de palavras, mas não são as palavras que fazem a obra, é a obra que faz o que em seguida se atribui às palavras” (MESCHONNIC, 2008a, p. 395-396)¹⁰. Para corroborar seu ponto de vista, Meschonnic cita Humboldt, para quem as palavras não precedem o discurso em geral, mas o procedem, o que segundo este é tão verdadeiro para uma obra de linguagem como para um sistema de discurso.

Ao discutir sobre o fato de que o artista não recebe um repertório de signos, conhecidos como tais, e não estabelece um, Benveniste, em *Semiologia da língua*, afirma que o artista cria a sua própria semiótica. No entanto, para Meschonnic (2008a), Benveniste deveria ter dito que o artista cria o seu próprio semântico, pois um semiótico de uma só

¹⁰ Tradução minha. No original, lê-se: “Une oeuvre de langage est pleine de mots, mais ce n'est pas les mots qui font l'oeuvre, c'est l'oeuvre qui fait ce qu'on attribue ensuite aux mots”.

unidade não pode ser um semiótico, ou seja, só há semiótico em um sistema de signos, generalizável e generalizado a outros signos, a outros discursos, como é o caso da língua.

A elaboração do discurso, por Benveniste, segundo Meschonnic (2008a), também faria dele um caminho inevitável para pensar o contínuo na linguagem, uma posição linguística do sujeito em sua enunciação, que serviria de base para a constituição mais tarde do sujeito do poema¹¹, o qual figura como uma noção retórica, poética, ética e política, contra o que Meschonnic chama de “semiotização ambiente”¹² (2008a, p. 397). Para o autor (2008b), Benveniste dá à poética sua condição primeira de possibilidade, pela noção de discurso e de sujeito do discurso.

Benveniste afirma então em seu texto que as relações significantes da linguagem artística são descobertas no interior de uma composição. A arte seria somente uma obra de arte particular, em que o artista pode livremente instaurar as oposições, os valores, com os quais tem a liberdade de jogar soberanamente, não havendo, portanto, uma resposta a esperar, nem uma contradição a eliminar, mas somente uma visão a exprimir, segundo os critérios, conscientes ou não, dos quais a composição toda porta testemunho e torna-os manifestação.

Para Meschonnic (2008a), isso significa que a relação entre semiótico e semântico se torna interna à obra e é o resultado desta. A obra de arte seria então sempre particular, se ela se constitui a cada vez pelo semântico sem semiótico, que para o autor (2008a) é outra forma de dizer que semiótico e semântico são um só e o mesmo – “tensão de Heráclito”¹³ (ibid. p, 403) – e de revelar a tensão interna do semântico sem semiótico.

O que nos leva a perceber que na fórmula que dá título ao texto de Henri Meschonnic, *semântico sem semiótico*, retirada do texto de Benveniste, a preposição *sem* não estaria anulando a presença do semiótico, mas sim, diluindo-a no semântico. O uso da preposição torna o semiótico único, na medida em que sua relação com o semântico é sempre única. Dizer semântico sem semiótico significa observar a linguagem a partir de seu caráter único, singular, irrepetível, e não daquilo que é geral ou generalizável, de forma que até mesmo o

¹¹ Meschonnic discute em sua obra sobre a poesia, já que, segundo o estudioso, esta é uma atividade da linguagem, um modo de significar que expõe mais do que todos os outros o jogo da linguagem, sua historicidade. Dessa forma, o autor alerta o leitor para que este último perceba sua discussão, como uma discussão que envolve a linguagem como um todo. Dessa particularidade surge a denominação do “sujeito do poema”.

¹² A “semiotização ambiente” a que se refere o autor está ligada a algumas críticas por ele apresentadas em seus textos direcionadas à linguística, que se detém ao estudo do signo, da forma, e não do discurso.

¹³ Em Heráclito, as coisas são como são justamente porque são resultados da luta, da guerra, entre os contrários. Para Meschonnic, a obra da arte seria construída a partir dessa tensão, dessa luta entre o mundo semântico e o mundo semiótico, que se tornam apenas um.

semiótico, em sua tensão com o semântico, seja tido como singular, devido à relação que estabelece com este, que sempre será nova, única, singular.

Para Meschonnic (2008a), a rejeição de uma convenção indica que a teoria tem por tarefa esclarecer a implicação recíproca entre a poética de uma obra de arte particular e a poética da poética. Essa situação única na linguagem do semântico sem semiótico definiria ao mesmo tempo a arte, a literatura e a linguagem como crítica do signo.

Outra discussão proposta por Meschonnic (2008a) a partir da leitura do texto de Benveniste é que, segundo o autor, *falar-de*, que é a função da língua, enquanto aquela que possui o modo semântico e semiótico coloca um objeto externo ao ato de enunciação, um objeto diante de um sujeito, um objeto de que se diz qualquer coisa em uma relação clássica como aquela entre o tema e o predicado. No entanto, quando essa função é confrontada com a obra de arte, quando ela é definida como um semântico sem semiótico, o *falar-de* se acha em uma relação radicalmente insatisfeita, por uma relação interna que designa não mais um *falar-de*, mas um *dizer*.

Segundo o estudioso da linguagem, há portanto um transitivo externo, quando se trata do modo bidimensional da linguagem – semântico e semiótico – e um transitivo interno, quando se trata do semântico sem semiótico, para um obra de arte. A relação entre ambos não seria mais então de interpretância, segundo Meschonnic (2008a), mas de uma homologia específica.

Esse semântico sem semiótico, então, a cada vez *diz e faz* (MESCHONNIC, 2008a, p. 408), no contínuo de um sistema de discurso. Esta é uma atividade específica radicalmente distinta do *falar-de* e transformadora do que se *diz*, transformadora do modo de significar, de compreender, de escrever e de ler. Ou seja, ao alterar o modo de conceber a linguagem, observando-a do ponto de vista do semântico sem semiótico, altera-se radicalmente a forma como se observa, analisa e compreende a linguagem.

Para Meschonnic (2008a), é nesse conflito entre o *falar-de* e o *dizer* e a partir do reconhecimento de tal, na irredutibilidade da obra de arte particular ao *falar-de* que se situa a relação entre a poética e a teoria da linguagem. Haveria, portanto, um choque entre o infinito do sentido e o valor próprio da obra, que seria sempre suscetível de uma leitura nova, seu infinito semântico, sua diversidade, alteridade e a totalidade semiótica da língua, que supõe o primado da identidade, os mesmos valores de referência. O que leva o autor a questionar, como a relação entre um semântico sem semiótico e a língua como sistema semiótico e semântico pode ser semiótica?

Por isso, Meschonnic (2008a) percebe que a relação entre semântico sem semiótico e semiótico-língua não serve e não servirá jamais, pois há e haveria sempre um resto, indefinido e infinito, que escapa à interpretação e que define um vir a ser irredutível do valor e do sentido, cujo lugar é a arte. A dificuldade de pensar a arte é o fato de que nela não há nada além das obras, só há o particular para pensar o geral.

Quando há semântico sem semiótico, cessa essa dupla relação de interpretância¹⁴ da língua, o que faz dela um modelo sem análogo; cessa, portanto, a dupla articulação da linguagem. O que nos mostra a preocupação de Meschonnic com o desenvolvimento de uma *translinguística*, conforme propõe Benveniste no final programático de *Semiologia da língua*. Esta translinguística teria de dar conta do estudo dos textos, das obras, no entanto, me parece que para Meschonnic é impossível fazer esse trabalho se não se considera a língua de um ponto de vista que realmente possa estabelecer um diálogo com as artes, por exemplo.

Para o autor (2008a), desde que a linguagem é considerada na ordem do discurso, *na física do discurso* (MESCHONNIC 2008a, p. 411), e especialmente nos sistemas de discurso que são a realização máxima do semântico sem semiótico, o que se observa é o funcionamento do contínuo, que mascara a representação do signo.

O contínuo seria então o ritmo como organização do movimento da fala na escrita e na oralidade, não mais como oposição dual do oral e escrito no signo, mas como o primado do ritmo e da prosódia como modo de significar. Há então semântico sem semiótico, segundo Meschonnic (2008a), quando o contínuo do sujeito do poema faz a historicidade de um texto, quando a narrativa faz a sua narração dominar a narração do enunciado. Há, portanto, mais do que sentidos e formas, há uma atividade do discurso que pode ser ouvida no seu fazer, o que não é necessariamente o que dizem as palavras.

O semântico sem semiótico só teria lugar no discurso, não na língua, é preparado para a análise mesma do discurso em Benveniste, em termos de globalidade e não de identidades sucessivas. Segundo Benveniste (apud MESCHONNIC, 2008a, p. 412), “não é uma adição de signos que produz o sentido, é ao contrário o sentido (o *‘intenté’*), concebido globalmente, que se realiza e se divide em ‘signos’ particulares que são as PALAVRAS”. Concepção muito próxima daquela de Humboldt (apud MESCHONNIC, 2008a, p. 412) “na realidade, o

¹⁴ A dupla interpretância da língua está ligada ao fato de que a língua interpretaria a si mesma e aos outros sistemas.

discurso não é composto por palavras que o precedem, mas são as palavras ao contrário que procedem de todo do discurso”.¹⁵

Conforme já refleti aqui, para Meschonnic (2008a, p. 412) “o que se opõe às noções de unidade e de identidade no descontínuo do signo, onde se previa a dupla articulação não é a ausência de unidade e identidade, mas a interação e implicação recíproca dos elementos do discurso no contínuo”. Para o autor, a faculdade metalinguística, tal como ela é proposta por Benveniste, não basta mais para analisar a obra de arte particular.

Há de se pensar em um novo aparelho de conceitos e definições, conforme prevê Benveniste ao final de *Semiologia da língua*, para modificar a representação comum do discurso, em que se insere aquela do signo. A análise translinguística dos textos, das obras, somente se dará através da elaboração de uma metassemântica que será constituída sobre a semântica da enunciação, e será uma semiologia de segunda geração, cujos métodos e instrumentos poderiam também concorrer para o desenvolvimento de outro ramo da semiologia geral.

De acordo com Meschonnic (2008a, p. 415), “é sobre esta via que se situa a poética do ritmo”¹⁶. Para ele, se a análise *intralinguística* designa na língua os dois domínios do semiótico e do semântico, a análise *translinguística* deveria ser um sair fora da língua, portanto fora do signo, através do primado do semântico sem semiótico, já que ela trata dos textos e das obras.

A crítica do ritmo é a teoria e a prática do sistema contra a redução à palavra, ao nome. Ela passa, portanto, por uma crítica da metafísica da linguagem, que segundo Meschonnic (2009), a psicanálise incluiu nos diversos estágios de seu desenvolvimento. Para o autor, “o arbitrário e o ritmo são ligados pela mesma problemática” (MESCHONNIC, 2009, p. 93)¹⁷. A anterioridade do ritmo é no discurso a prioridade de um elemento do discurso sobre um outro, que são as palavras, seus sentidos.

Para o autor (2009), se há uma anterioridade do ritmo, ela precede o sentido das palavras, mas não as palavras mesmas. Há no ritmo uma prioridade sobre o pensamento, anterioridade cronológica do metro, o que o torna, portanto, uma “anterioridade antropológica, uma pré-história em nós”, “os ritmos são as partes mais arcaicas da linguagem.

¹⁵ Tradução minha, no original lê-se: “ce n’est pas une addition de signes qui produit le sens, c’est au contraire le sens (l’”intenté”) , conçu globalement, qui se réalise et se divise en “signes” particuliers, qui sont les MOTS”; “Dans la réalité, le discours n’est pas composé de mots qui le précèdent, mais ce sont les mots au contraire qui procedente du tout du discours”.

¹⁶ Tradução minha. No original, lê-se: “C’est sur cette voie que je situe la poétique du rythme”.

¹⁷ Tradução minha. No original, lê-se: “L’arbitraire et le rythme sont liés par le même enjeu.

Eles são no discurso um modo linguístico pré-individual, inconsciente como todo o funcionamento da linguagem. Eles são no discurso um elemento da história individual”. (MESCHONNIC, 2009, p. 100).¹⁸

O ritmo na linguagem é a organização das marcas pelas quais os significantes, linguísticos e extralinguístico – em caso de comunicação oral – produzem uma semântica específica, distinta do sentido lexical, a que Meschonnic chama de significância, isto é, os valores próprios a um discurso e a um só. As marcas podem se situar em todos os níveis da linguagem, no nível acentual, prosódico, lexical, sintático. Eles constituem um paradigma e um sintagma que neutralizam a noção de nível. Dessa forma, cessa a redução de sentido unicamente ao léxico, a significância refere-se a todo o discurso e está em cada consoante, em cada vogal, que tanto no paradigma quanto no sintagma emite séries.

Considerações finais

Ao final da discussão, é possível observar que embora Henri Meschonnic filie-se de forma explícita em sua obra à proposta de Émile Benveniste, inclusive operando com diversas referências a textos e considerações sobre o conjunto da obra do referido linguista, desenvolve reflexões para a construção de uma teoria do ritmo que lhe são próprias, que partem de Benveniste, mas acabam por receber uma configuração que lhes permite avançar¹⁹.

Henri Meschonnic pretende, como postula em seu texto, desenvolver a metassemântica proposta por Émile Benveniste, que foi prevista por este, mas não desenvolvida no conjunto de sua obra. Surge daí a necessidade de organizar e desenvolver um novo aparelho de conceitos e definições para que se possa operar com o estudo dos textos, das obras, que culmina no desenvolvimento da teoria do ritmo, a qual opera suas análises através da observação do semântico sem semiótico.

Ainda é importante ressaltar que Henri Meschonnic defende em sua obra, *Critique du rythme* (2009), que se repense o paradigma científico que busca classificar, enquadrar seu objeto de estudo a fim de operar com generalizações. Nessa proposta, o autor faz uma severa

¹⁸ Tradução minha. No original, lê-se: “une antériorité anthropologique, une préhistoire en nous”; “Les rythmes sont la part la plus archaïque dans le langage. Ils sont dans le discours un mode linguistique pré-individuel, inconscient comme tout le fonctionnement du langage. Ils sont dans le discours un élément de l’histoire individuelle.

¹⁹ De acordo com Jürgend Trabant (2005), as três grandes referências do trabalho e da obra de Meschonnic são Wilhelm von Humboldt, Ferdinand de Saussure e Émile Benveniste. No entanto, discuti apenas a referência à obra do último em razão da temática abordada no presente trabalho.

crítica a esse paradigma de ciência que opõe a racionalidade à irracionalidade, com o objetivo de tratar os estudos e pesquisas que não se enquadram em seu paradigma como desprovidos de seriedade, rigor. Para o autor, uma pesquisa infinita como aquela do sentido, da história não se identifica com nenhuma norma, nenhuma autoridade e dela nenhuma verdade-unidade-totalidade pode nascer.

Meschonnic opõe-se a esse paradigma e propõe que se pense uma teoria da linguagem que esteja em consonância com o desenvolvimento das ciências humanas, que possa servir de base ao estudo dessas ciências, a partir do caráter antropológico e histórico da linguagem. Esse caráter antropológico e histórico está ligado ao fato de que somente através da linguagem é que os sujeitos podem constituir-se e construir a sua história, somente através dela podem, por consequência, construir a sociedade. Pensar a linguagem como constitutiva do homem e da sociedade nos obriga a pensar o singular, o único, o irrepetível, o que nos leva a uma alteração do paradigma científico que postula a busca pelo padrão, regular, generalizável.

A partir dessa reflexão, torna-se imperativo que não se observe o semântico sem semiótico, proposto pelo autor, como uma mera oposição ao estudo que busca o geral e generalizável, mas que se perceba que não se trata de afirmar que há uma ausência de unidade e identidade, e sim que há interação e implicação dos elementos do discurso, isto é, que há interação e implicação entre semântico e semiótico. Há um primado do discurso, do ritmo e da prosódia como modo de significar, do contínuo, e não mais do signo, do descontínuo, o que nos leva a outro paradigma de ciência, que tem suas primeiras configurações, dentro dos estudos da linguagem, na obra de Émile Benveniste.

Referências

BENVENISTE, E. Semiologia da língua. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. O “ritmo” em sua expressão linguística. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

MESCHONNIC, H. *Critique du rythme*. Lonrai, França: Éditions Verdier, 2009.

_____. Benveniste: sémantique sans sémiotique. In: *Dans le bois de la langue*. Paris: Editions Laurence Teper, 2008 (a).

_____. Seul comme Benveniste. In: *Dans le bois de la langue*. Paris: Editions Laurence Teper, 2008 (b).

TRABANT, J. Le Humboldt d' Henri Meschonnic. In : DESSONS, G.; MARTIN, S.; MICHON, P. *Henri Meschonnic, la pensée et le poème*. Paris: Éditions IN PRESS, 2005.

SIMILARIDADE LINGÜÍSTICA ENTRE PORTUGUÊS E ESPANHOL: EFEITOS NA PRODUÇÃO DE FALA EM L2

Elena Ortiz Preuss*

Resumo: Este artigo apresenta um estudo que visava verificar os efeitos da similaridade entre espanhol e português na produção de fala em L2, levando em consideração a hipótese de sobrecarga atencional (COSTA, SANTESTEBAN & IVANOVA, 2006) provocada pela similaridade entre as línguas. Para isso, foram analisados os dados de bilíngues português-espanhol e espanhol-português, em tarefas de nomeação de desenhos na L2. Os participantes tinham que ignorar as palavras distratoras, correspondentes aos nomes dos desenhos na L1, que apareciam antes da imagem. As análises levaram em consideração os tempos de reação (TR) e a acurácia das respostas, com o propósito de identificar a existência de correlação entre as variáveis. A similaridade linguística, nesse contexto, foi observada pelo uso de vocábulos cognatos, não cognatos e falso-cognatos. Os resultados mostraram que não houve correlação entre TR e acurácia, somente entre TR e *status* cognato das palavras, ou seja, a velocidade de funcionamento dos mecanismos de acesso e produção lexical na L2 é afetada pelo *status* cognato das palavras. Por outro lado, a falta de correlação entre TR e acurácia pode ser uma evidência de que a similaridade entre as línguas não garante produção mais rápida e acurada na língua-alvo.

Palavras-chave: Similaridade linguística. Português. Espanhol.

Abstract: This article presents a study that aimed to verify the effects of similarity between Spanish and Portuguese in speech production in L2, taking into consideration the hypothesis of attentional overload (COSTA, SANTESTEBAN & IVANOVA, 2006) caused by the similarity between the languages. To that end, data were analyzed from an L2 picture naming task completed by Portuguese-Spanish and Spanish-Portuguese bilinguals. Participants had to ignore distractor words, corresponding to names of the pictures in L1, which appeared before the image. The analysis took into account the reaction times (RT) and accuracy of the responses, to identify a correlation between these variables. The linguistic similarity in this context was observed by use of cognate, no cognates and false cognates words. Results showed no correlation between RT and accuracy, only between RT and cognate status, which may indicate that speed of lexical access and production in L2 is affected by cognate status. On the other hand, the lack of a correlation between RT and accuracy may be evidence that linguistic similarity does not guarantee quicker and more accurate production.

Keywords: Linguistic similarity. Portuguese. Spanish.

* Professora Doutora do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras, Área de Espanhol, da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil, elena.ortizp@yahoo.com.br

Introdução

A visão de facilidade, em virtude da similaridade linguística, tem sua origem nos pressupostos da versão forte da Análise Contrastiva, porém, ao longo da história da área de aquisição¹ de línguas, encontraram-se evidências de que essa é uma ideia bastante simplista e, em alguns casos, equivocada (FERNÁNDEZ, 2005; LARSEN-FREEMAN & LONG, 1994; LICERAS, 1992). Ademais, ainda falta uma melhor compreensão sobre os efeitos da similaridade, tanto no que se refere ao processo de aquisição e de ensino de línguas, como de sua abrangência entre as diferentes competências e habilidades na L2². De fato, uma compreensão mais ampla e profunda desse tema é uma tarefa difícil, porque se deve buscar evidência de estudos que envolvam combinações de várias línguas, em diferentes contextos de aquisição e a partir de distintas abordagens teóricas.

Por outro lado, desde uma perspectiva cognitivista, têm sido desenvolvidos experimentos dentro do paradigma de interferência desenho-palavra, com o propósito de observar efeitos de interferência entre línguas no acesso lexical e na produção de fala bilíngue. Nesses estudos, podem ser observados efeitos de interferência semântica, fonológica e de identidade interlinguística (COSTA, 2006; ORTIZ PREUSS, 2011). Neste artigo, pretende-se discutir os efeitos da similaridade entre português e espanhol, a partir de dados obtidos com bilíngues português-espanhol e espanhol-português em testes de efeito de identidade interlinguística (provocado pela tradução do nome do desenho na L1³, quando a tarefa era de nomeá-lo na L2). Este estudo foi motivado pela hipótese de sobrecarga atencional devido à similaridade entre as línguas⁴ (COSTA, SANTESTEBAN & IVANOVA, 2006) e visa verificar se há existência de correlação entre tempo de reação e acurácia das respostas e *status* cognato das palavras. As análises de efeito de similaridade são feitas a partir da comparação dos resultados da nomeação envolvendo o uso controlado de palavras cognatas, não cognatas e falsas cognatas.

No artigo, também se discutem as evidências deste estudo e o processo de aquisição de línguas próximas. O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a

¹ Neste artigo, os termos aquisição e aprendizagem não se distinguem.

² A sigla L2 corresponde aos termos segunda língua ou língua estrangeira.

³ A sigla L1 corresponde aos termos primeira língua ou língua materna.

⁴ Costa et al. (2006) levantaram essa hipótese com base no efeito de interferência semântica, quando desenho e palavra são da mesma categoria. A proposta, aqui, é testá-la com o efeito de identidade interlinguística, em que desenho e palavra distratora compartilham a mesma representação conceitual.

discussão teórica sobre similaridade linguística entre português e espanhol e sobre aspectos linguísticos e cognitivos envolvidos na aquisição de línguas; em seguida, descreve-se metodologicamente o estudo realizado e expõem-se as análises e discussões dos resultados; por último, apresentam-se as considerações finais e as referências.

Similaridade linguística e aquisição de segunda língua

Diversos estudos vêm tratando dos efeitos da similaridade linguística na aquisição de línguas (JARVIS & PAVLENKO, 2008; RINGBOM & JARVIS, 2011; RINGBOM, 2007; ODLIN, 2003). Conforme Ringbom & Jarvis (2011), a percepção das similaridades entre as línguas é um processo subjetivo que pode promover uma conscientização incompleta ou equivocada da realidade linguística. Com base nessa perspectiva, a similaridade pode afetar a aquisição de três formas: se os aprendizes não conseguem perceber o que é realmente similar; se eles supõem similaridade em pontos em que não existe; e/ou se compreendem parcialmente aspectos de similaridade entre as línguas.

Por outro lado, no Brasil, ainda se encontra arraigada a ideia de que o espanhol é uma língua fácil e de que sua aprendizagem é facilitada pela proximidade com o português. Entretanto, estudos que focam a similaridade linguística entre português e espanhol vêm apontando que essa ideia de facilidade não se concretiza ao longo do processo de aquisição (CAMORLINGA ALCARAZ, 2005; GONZÁLEZ, 1994; HENRIQUES, 2000, 2005; VILLALBA, 2002). Conforme Henriques (2000), a proximidade facilita a compreensão interlinguística. Porém, de acordo com Camorlinga Alcaraz (2005) e Villalba (2002), a proximidade linguística dificulta o avanço da aquisição e favorece a ocorrência de fossilização, ou seja, o problema da proximidade estaria mais diretamente ligado à produção na língua-alvo.

Villalba (2002) e Carvalho e Silva (2008) ressaltam que a percepção da similaridade entre as línguas parece afetar o grau de atenção na aquisição da L2. A esse respeito, o argumento de Costa, Santesteban & Ivanova (2006) é de que o grau de similaridade linguística pode provocar uma sobrecarga no sistema atencional e isso potencializaria a ocorrência de interferências entre as línguas, uma vez que o acesso lexical é considerado uma situação de conflito entre duas respostas em potencial, uma na L1 e outra na L2. A facilidade de resolução desse conflito pode depender da similaridade entre a representação a ser atendida

(palavra na língua-alvo) e a que deve ser ignorada (palavra na língua não-alvo). Conforme os pesquisadores (COSTA et al., 2006), a tarefa de nomear um desenho (livro, por exemplo) requer acessar o conceito (livro), que rapidamente ativa os itens lexicais semanticamente relacionados (livro, autor, capa, etc.), assim, o léxico ativo pode estar tanto na L1 como na L2 (*libro, autor, portada*, em espanhol, por exemplo), e o grau de similaridade linguística pode gerar uma sobrecarga no sistema atencional, afetando a quantidade de competição entre as línguas e a resolução do conflito, o que potencializaria a ocorrência de interferências entre as línguas. Note-se que, no exemplo dado, as palavras *livro* e sua correspondente em espanhol *libro* são ativadas, mas há somente um traço sublexical que as distingue /v/ e /b/. Por essa razão, é preciso um alto nível de atenção para que a produção ocorra adequadamente na língua-alvo.

A hipótese de Costa et al. (2006) se fundamenta no efeito de interferência semântica, em que a distratora semanticamente relacionada retarda o tempo de nomeação do desenho, da mesma forma como em *Stroop tasks*, a nomeação da cor da tinta, na qual uma palavra está escrita, é mais lenta se essa palavra corresponde ao nome de uma cor, do que se for outra palavra não-relacionada (efeito *Stroop*). Os autores, então, desenvolveram experimentos de nomeação de desenhos, envolvendo troca de línguas (*language-switching task*). As tarefas consistiam em nomear desenhos na L1 ou na L2, conforme a pista da língua, que era dada pela cor do desenho (vermelho ou azul). Assim, ao ver o desenho de uma bola, por exemplo, os participantes tinham que observar se a cor do desenho correspondia à sua L1 ou à L2 e, com isso, poder nomeá-lo na língua-alvo. Porém, as análises não revelaram efeitos significativos da similaridade linguística no desempenho de troca de língua, no caso de bilíngues altamente proficientes.

Em vista disso, propõe-se aqui testar a hipótese de sobrecarga atencional, mas, desta vez, com o efeito de identidade interlinguística, quando a palavra relacionada corresponde à tradução do nome do desenho na L1. Tal proposta parte da reconhecida relevância dos mecanismos atencionais no processo de aquisição de línguas e do fato de que a similaridade entre as línguas pode sobrecarregar o sistema de atenção. O objetivo é verificar a existência de correlação entre tempo de reação e acurácia de resposta numa tarefa de nomeação de desenhos na L2, envolvendo o efeito de identidade e o efeito cognato das palavras, já que, no *design* do experimento, havia o mesmo número de palavras cognatas, não cognatas e falso-

cognatas. Considera-se que o *status* cognato⁵ se relaciona com a concepção de similaridade linguística, uma vez que cognatas são as palavras mais similares, diferentemente das não cognatas que não são similares e as falso-cognatas que apresentam uma similaridade enganosa, pois compartilham segmentos fonológicos ligados a diferentes conceitos. O quadro 1 expõe sinteticamente as características distintivas dos diferentes tipos de palavras, sendo que as cognatas compartilham significado e forma, ao passo que as não cognatas somente compartilham significado e as falso-cognatas compartilham somente a forma:

| Status cognato | Significado (conceito) | Forma (segmentos) |
|-----------------------|-------------------------------|--------------------------|
| cognatas | + | + |
| não cognatas | + | - |
| falso-cognatas | - | + |

Quadro 1: Quadro distintivo de cognatas, não cognatas e falso-cognatas

Há, na literatura, estudos sobre efeito cognato que preveem vantagem na nomeação de cognatas sobre não cognatas (COSTA, LA HEIJ & NAVARRETE, 2006; COSTA, CARAMAZZA & SEBASTIÁN-GALLÉS, 2000). Para Costa, La Heij & Navarrete (2006), o efeito cognato pode originar-se devido ao compartilhamento da representação conceitual, à frequência de uso, ao compartilhamento da origem morfológica e/ou à facilidade de aprendizagem. Em todos esses casos, as cognatas sempre estão em vantagem sobre as não-cognatas. Entretanto, para esses autores, a interpretação mais adequada do efeito cognato é a que considera a facilitação da recuperação das propriedades fonológicas. Por outro lado, ainda não há evidências com relação à nomeação de falsos cognatos, inclusive, Costa, La Heij & Navarrete (2006) sugerem que se desenvolvam estudos com esse tipo de palavra para compreender melhor o acesso lexical e a produção de fala bilíngue.

De acordo com o exposto até aqui, a dificuldade de focar a atenção e perceber a similaridade real entre as línguas parece ser o problema que a proximidade linguística acarreta

⁵ A concepção de *status* cognato adotada aqui se fundamenta numa perspectiva exclusivamente sincrônica. Conforme Costa, Caramazza & Sebastián-Gallés (2000), as palavras cognatas são traduções que apresentam similaridade entre as formas fonológica e ortográfica, diferentemente das não cognatas que não apresentam semelhanças. Por sua vez, os falsos cognatos são definidos por Costa, La Heij & Navarrete (2006) como palavras que apresentam similaridade fonológica/ortográfica, mas distintos significados entre as línguas.

em nível de produção linguística. Em vista disso, na próxima seção, discute-se um pouco mais sobre os mecanismos atencionais e a aquisição de segunda língua.

Atenção e aquisição de segunda língua

Conforme Schmidt (1990, 1995, 2001, 2010), para que o *input* se converta em *intake*, ou seja, em representação mental, é necessário que os aprendizes o registrem conscientemente. Em outras palavras, a aquisição de segunda língua requer que os aprendizes prestem atenção ao *input*, para que o mesmo seja devidamente processado e armazenado na memória. Porém, para o autor, a atenção é uma habilidade cognitiva complexa e seletiva, envolvendo mecanismos de alerta, orientação e detecção, e possuindo capacidade limitada (SCHMIDT, 2001). Em vista disso, a atenção deve estar focada no aspecto linguístico que se pretende adquirir. Segundo Schmidt (2001, p. 30): “a atenção deve estar direcionada para qualquer evidência que seja relevante para um domínio de aprendizagem particular, isto é, a atenção deve ser especificamente focada e não somente global”.

VanPatten (1996, 1997, 2002) e Skehan (1998, 2003) também salientam as limitações da capacidade atencional, as quais fazem com que o *input* seja seletivamente processado. Em vista disso, esses pesquisadores defendem intervenções pedagógicas que contribuam para uma melhor eficácia na aquisição de línguas, a saber, instrução de processamento (*processing instruction*) (VANPATTEN, 1996, 1997, 2002) e uso de tarefas pedagógicas (SKEHAN, 1998, 2003).

Ao expor como ocorre o processamento do *input* até tornar-se *intake*, VanPatten (1996, 1997, 2002) argumenta que o aprendiz não consegue estar atento a mais de um dado linguístico, porque, primeiramente, preocupa-se em compreender o significado da mensagem e focaliza os itens linguísticos que influenciam diretamente nisso. Assim, as palavras com maior valor semântico são processadas antes das de menor valor semântico. Ademais, conforme o pesquisador (op. cit.), a posição dos dados linguísticos no *input* parece influenciar o processamento, uma vez que o aprendiz processa primeiro os itens iniciais da sentença, em seguida, os itens finais e, por último, volta sua atenção para os itens que aparecem no meio da sentença. Em vista disso, VanPatten (1996, 1997, 2002) defende tarefas do tipo instrução de processamento, que se baseiam no *input* estruturado e visam auxiliar o aprendiz a processar os

dados linguísticos através de atividades de compreensão que lhes auxiliam a estabelecer relações entre a forma e o significado.

Por sua vez, Skehan (1998) argumenta que o desenvolvimento linguístico envolve, pelo menos, três etapas de processamento da informação (*input*, processamento central e *output*), e diferentes mecanismos cognitivos (memória de longo prazo, memória de curto prazo e memória de trabalho, especialmente, o componente executivo central que opera na quantia de atenção ao *input*). O autor (1998) explica que o *noticing* é essencial para o processamento do *input*. Já o processamento central depende de dois tipos de sistemas representacionais (um baseado em regras e outro baseado em exemplos) e de processamento (implícito e explícito). Por outro lado, o *output* sofre a influência de dois tipos de conhecimento (implícito e explícito), dependendo de suas características, como a fluência no caso da fala, por exemplo.

Skehan (1998) discute como o processamento do *input* se transforma em fala e ressalta que fluência, complexidade linguística e acurácia competem por recursos atencionais, ou seja, o aprendiz de L2 pode ter dificuldade de falar na língua-alvo de maneira fluente, acurada e gramaticalmente complexa. Conforme esse autor (op. cit.), muitas vezes, o aprendiz prioriza um desses aspectos em detrimento dos outros, ou seja, buscando ser fluente, mas cometendo mais erros, por exemplo. Em vista disso, o pesquisador (SKEHAN, 1998, 2003) defende a abordagem baseada em tarefas pedagogicamente motivadas, porque permitem estabelecer seqüências com diferentes níveis de complexidade, e, assim, podem contribuir com as capacidades de processamento de informação e focalização seletiva de atenção ao *input*.

Conforme o exposto até aqui, a atenção é um construto cognitivo diretamente relacionado com o desempenho linguístico na L2. Assim, parece razoável supor que a similaridade entre línguas também possa ter algum tipo de efeito nesse mecanismo. Na próxima seção, são descritos os procedimentos metodológicos que guiaram a realização desta pesquisa.

Estudo

Como já foi mencionado anteriormente, neste artigo, diferentemente do estudo de Costa et al. (2006), a proposta é avaliar a hipótese de sobrecarga atencional em tarefas de nomear desenhos na L2, nas quais foram manipulados efeitos cognatos (pelo uso controlado

de palavras cognatas, não cognatas e falso-cognatas) e de identidade interlinguística (quando a palavra distratora era a tradução do nome do desenho na L1).

Essa análise será feita a partir de dados de Ortiz Preuss (2011), obtidos com 13 bilíngues equilibrados espanhol-português e 10 bilíngues equilibrados português-espanhol, cuja média de idade era de 38 anos. Dos 23 participantes, 18 já haviam concluído o ensino superior e 5 ainda estavam cursando esse nível de ensino. Os participantes residiam na região de fronteira que compreende as cidades de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai) e afirmaram usar frequentemente as suas duas línguas.

Os participantes foram orientados a nomear desenhos na L2, o mais rápida e corretamente possível, enquanto ignoravam as palavras distratoras que apareciam em sua L1. Por exemplo, na tarefa para bilíngues português-espanhol, se o desenho a ser nomeado era pera (*pera*, em espanhol), antes aparecia a palavra pera; se era para nomear alface (*lechuga*, em espanhol), antes aparecia a palavra alface; e se era para nomear rato (*ratón*, em espanhol), antes aparecia a palavra rato⁶. As tarefas, tanto para bilíngues português-espanhol como espanhol-português, continham cada uma 30 pares de desenho-palavra, sendo 10 envolvendo cognatos, 10 não cognatos e 10 falsos cognatos, conforme ilustram os quadros a seguir.

| COGNATOS | | |
|--------------|------------|----------------------------|
| Desenho | Distratora | Produção-alvo ⁷ |
| cavalo | cavalo | caballo |
| coração | coração | corazón |
| girafa | girafa | jirafa |
| anel | anel | anillo |
| ovelha | ovelha | oveja |
| sapato | sapato | zapato |
| pêra | pêra | pera |
| zebra | zebra | cebra |
| tênis | tênis | tenis |
| chave | chave | llave |
| NÃO COGNATOS | | |
| Desenho | Distratora | Produção-alvo |
| vagem | vagem | chaucha |
| caneta | caneta | lapicero |

⁶ Note-se que *pera* e *pera* são palavras cognatas, alface e *lechuga* são não-cognatas e rato e *ratón* são falso-cognatas (em espanhol, *rato* significa momento e *ratón* significa o animal conhecido como rato).

⁷ Embora, no *design* do experimento, houvesse uma indicação de produção-alvo, na avaliação da acurácia também foram levadas em consideração as variedades lexicais locais como, por exemplo, amendoim é chamado de *maní*, no espanhol da região, sendo, portanto, essa produção considerada igualmente adequada.

| | | |
|------------------------|-------------------|----------------------|
| cabide | cabide | percha |
| torneira | torneira | canilla |
| amendoim | amendoim | cacahuete |
| alface | alface | lechuga |
| percevejo | percevejo | chincheta |
| tamanco | tamanco | zueco |
| roupão | roupão | albornoz |
| varal | varal | tendedero |
| FALSOS-COGNATOS | | |
| Desenho | Distratora | Produção-alvo |
| pipa | pipa | cometa |
| algemas | algemas | esposas |
| sino | sino | campana |
| rato | rato | ratón |
| balão | balão | globo |
| brincos | brincos | pendientes |
| cogumelo | cogumelo | seta |
| farol | farol | faro |
| violão | violão | guitarra |
| ninho | ninho | nido |

Quadro 2: Tarefa para bilíngues português-espanhol

| | | |
|---------------------|-------------------|----------------------|
| COGNATOS | | |
| Desenho | Distratora | Produção-alvo |
| abeja | abeja | abelha |
| mesa | mesa | mesa |
| jirafa | jirafa | girafa |
| anillo | anillo | anel |
| oveja | oveja | ovelha |
| zapato | zapato | sapato |
| pera | pera | pêra |
| toro | toro | touro |
| reloj | reloj | relógio |
| llave | llave | chave |
| NÃO COGNATOS | | |
| Desenho | Distratora | Produção-alvo |
| cacahuete | cacahuete | amendoim |
| percha | percha | cabide |
| tendedero | tendedero | varal |
| pavo | pavo | peru |
| ananás | ananás | abacaxi |
| tenedor | tenedor | garfo |
| embudo | embudo | funil |
| pupitre | pupitre | carteira |
| helecho | helecho | samambaia |

| | | |
|------------------------|-------------------|----------------------|
| lampa | lampa | enxada |
| FALSOS-COGNATOS | | |
| Desenho | Distratora | Produção-alvo |
| cinta | cinta | fita |
| campana | campana | sino |
| bolo | bolo | pino |
| caramelo | caramelo | bala |
| escoba | escoba | vassoura |
| seta | seta | cogumelo |
| cinto | cinto | cinta |
| faro | faro | farol |
| guitarra | guitarra | violão |
| nido | nido | ninho |

Quadro 3: Tarefa para bilíngues espanhol-português

Nos testes, primeiro aparecia uma tela com um ponto de fixação (por 300ms), depois a tela com a palavra distratora na L1 (por 300ms) e, em seguida, a tela com o desenho a ser nomeado. A nomeação deveria iniciar em até 4000ms, porque, após esse tempo, teria início a próxima sequência de palavra e desenho. Para isso, o experimento foi desenvolvido com o software *E-prime* e em um computador ligado a uma caixa de resposta que registrava os tempos de reação dos participantes.

O estudo apresentado em Ortiz Preuss (2011) tinha como foco analisar o processo de acesso lexical e produção de fala bilíngue, através das medidas de tempo de reação e acurácia em diferentes tipos de efeitos de interferência. Mas a análise que será exposta aqui tratou especificamente de verificar a existência de correlação entre tempo de reação, acurácia das respostas e tipo de palavra. Ressalta-se que, em consonância com a hipótese da sobrecarga atencional, esperava-se que não houvesse correlação entre essas variáveis.

Ademais, partindo do pressuposto de que o *status* cognato se relaciona com a similaridade entre as línguas em um *continuum*, sendo as cognatas as mais similares e as não cognatas as menos similares e, considerando a sobrecarga provocada pela similaridade, nos testes de correlação, não haveria vantagem das cognatas sobre os demais tipos de palavras nas tarefas de nomeação. Na próxima seção, apresentam-se os dados juntamente com as análises e discussão dos resultados.

Análise e discussão dos resultados

As análises baseiam-se nos dados expostos nas próximas tabelas. A Tabela 1 apresenta as médias de tempo de reação (TR) e desvio padrão (DP) e a Tabela 2 apresenta as médias de acurácia das respostas (ACC) e desvio padrão (DP).

| | Cognatos | Não cognatos | Falsos cognatos |
|------------|---------------|----------------|-----------------|
| Média – TR | 886,11 | 1481,26 | 1325,80 |
| DP | 248,83 | 314,25 | 299,91 |

Tabela 1: Média de tempo de reação e desvio padrão

Os dados expostos na Tabela 1, referentes ao efeito de identidade interlinguística (quando a palavra distratora corresponde à tradução do nome do desenho na L1), evidenciam que as cognatas foram nomeadas mais rapidamente, as falso-cognatas apresentaram o segundo menor tempo de nomeação e as não cognatas foram as palavras que mais demoraram a serem nomeadas. Em seguida, pode-se observar como foi o desempenho dos participantes com relação à acurácia das respostas.

| | Cognatos | Não cognatos | Falsos cognatos |
|-------------|-------------|--------------|-----------------|
| Média – ACC | 0,87 | 0,500 | 0,630 |
| DP | 0,117 | 0,1679 | 0,1490 |
| % | 87,82 | 50 | 63,04 |

Tabela 2: Média de acurácia das respostas e desvio padrão

Conforme a Tabela 2, os maiores índices percentuais de acertos se encontram entre as cognatas (87,82%), em segundo lugar aparecem as falso-cognatas (63,04%) e, em terceiro lugar, estão os índices percentuais das não cognatas (50%). Essas constatações parecem indicar que o desempenho dos participantes está relacionado com *status* cognato das palavras, ou seja, as duas tabelas mostram que as cognatas apresentaram as nomeações mais rápidas e mais acuradas, ao passo que as não cognatas apresentaram as nomeações menos rápidas e menos acuradas.

Os dados foram submetidos a testes estatísticos de modo a permitir uma melhor interpretação dos resultados. Inicialmente foram realizados os testes de verificação da normalidade da amostra. Os testes de Kolmogorov-Smirnov foram significativos quanto à

acurácia das cognatas ($p = 0,018$) e das não cognatas ($p = 0,023$). Houve também significância nos testes de Shapiro-Wilk na acurácia das cognatas ($p = 0,006$). Isso indica que a amostra não está numa distribuição normal em todas as variáveis, por isso foram escolhidos testes não-paramétricos na sequência das análises estatísticas.

Como havia duas variáveis intervalares (média de tempo de reação e de acurácia), testadas em três condições (com palavras cognatas, não cognatas e com falsos cognatos), foi usado o teste de Friedman, que revelou diferença significativa tanto na comparação dos tempos de reação ($\chi^2(2) = 32,957$, $p = 0,000$) como na acurácia ($\chi^2(2) = 36,222$, $p = 0,000$). Em seguida, realizaram-se os testes de Wilcoxon (com correção de Bonferroni: $p < 0,017$) para identificar onde se encontravam as diferenças significativas. Os testes mostraram que, nos tempos de reação, houve significância nas diferenças entre cognatas e não cognatas ($Z = -4,197$, $p = 0,000$) e entre cognatas e falso-cognatas ($Z = -4,136$, $p = 0,000$). A diferença entre os tempos de reação de não cognatas e falso-cognatas, com a correção de Bonferroni, não foi significativa ($Z = -2,251$, $p = 0,024$). No caso das médias de acurácia, constataram-se diferenças significativas estatisticamente entre cognatas e não cognatas ($Z = -4,212$, $p = 0,000$), entre cognatas e falso-cognatas ($Z = -3,846$, $p = 0,000$) e entre as falso-cognatas e não cognatas ($Z = -2,971$, $p = 0,003$).

Esses resultados parecem evidenciar que pode haver relação entre o *status* cognato das palavras e a velocidade de nomeação delas, mas é preciso ressaltar que o contexto de efeito de identidade é bastante favorável para a nomeação das cognatas, uma vez que possuem significado e forma idênticos, isto é, há maior compartilhamento de traços fonológicos e correspondência conceitual entre a palavra distratora (tradução do nome do desenho na L1) e o nome do desenho na L2. Em vista disso, para compreender melhor os efeitos da similaridade linguística na produção oral em L2, foram feitos testes de correlação entre as médias de tempo de reação, a acurácia das respostas e o *status* cognato das palavras. Os testes de Correlação de Pearson revelaram não haver associação entre as variáveis, mas observou-se existência de correlação entre tipo de palavra e tempo de reação no caso de cognatas ($r = 0,600$, $p = 0,002$) e falso-cognatas ($r = 0,477$, $p = 0,021$). Isso significa que, embora os dados sejam favoráveis à vantagem das cognatas, em termos de rapidez de nomeação, elas não garantem a nomeação mais acurada, ou seja, não há associação significativa entre rapidez de nomeação e acurácia das respostas, independente do tipo de palavra.

Esse resultado pode ser tomado como um indício do papel que o compartilhamento de segmentos fonológicos no acesso lexical e na produção de fala, uma vez que as cognatas compartilham traços fonológicos e conceito, as falso-cognatas apenas compartilham segmentos fonológicos e as não cognatas somente compartilham a representação conceitual. Assim, pode-se supor que o compartilhamento fonológico atua como um facilitador da tarefa de nomeação proposta. A existência de correlação entre *status* cognato e tempo de reação pode ser evidência da existência de diferenças no processamento dos três tipos de palavras, o que afeta sua velocidade de nomeação.

As Figuras 1 e 2, abaixo, ilustram os dados de tempo de reação e acurácia das respostas, em que se constata que as cognatas foram nomeadas mais rapidamente e com maior acurácia, as falso-cognatas ficaram em segundo lugar tanto em termos de rapidez de nomeação quanto de acurácia, e as não cognatas foram as palavras que mais retardaram a nomeação e com menos acurácia. Entretanto, conforme as análises, não houve correlação entre tempos de reação e acurácia, bem como entre tipos de palavras e acurácia; somente entre o *status* cognato das palavras e os tempos de reação de cognatas e falso-cognatas.

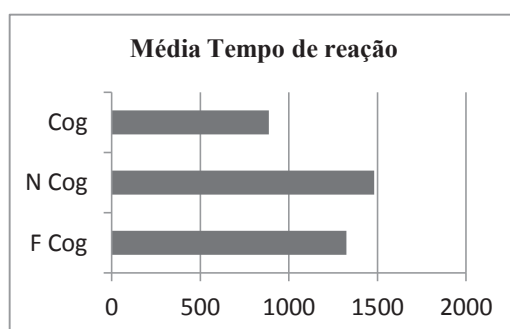


Figura 1: Médias de tempo de reação

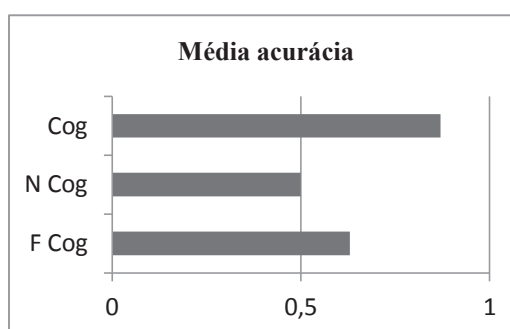


Figura 2: Médias de acurácia das respostas

Considerações finais

O presente estudo tinha o propósito de contribuir para uma melhor compreensão do papel da similaridade linguística na aquisição de línguas próximas, como o português e o espanhol. O objetivo era observar se havia correlação entre acurácia das respostas, tempos de reação e *status* cognato das palavras. Os resultados evidenciaram que houve diferença significativa entre os tempos de reação das cognatas e os demais tipos de palavras, e na acurácia entre todos os tipos de palavras. Por outro lado, nos testes de correlação, especificamente, foi constatada associação somente entre tempo de reação e palavras cognatas e falso-cognatas.

Os resultados foram interpretados como evidência do efeito cognato e do fato de que a similaridade linguística não garante a correlação entre processamento mais rápido e acurácia da produção. Em vista disso, considera-se que tais constatações mostram que a similaridade demanda uma maior atenção para que a produção oral esteja adequada na L2. Assim, este estudo apresenta evidências de ordem cognitiva que fortalecem o argumento de que a proximidade não garante facilidade ao processo de aquisição de português e espanhol como L2. Além disso, considera-se que esses resultados também podem ser levados em consideração na prática docente, uma vez que podem estar evidenciando a importância do direcionamento dos mecanismos atencionais no processo de ensino-aprendizagem, para uma melhor eficácia na produção oral na L2.

Porém, acredita-se serem necessárias mais pesquisas envolvendo a hipótese da sobrecarga atencional, a fim de verificar sua extensão e aumentar o seu poder explicativo. Importa verificar que resultados seriam obtidos em tarefas de nomeação de desenhos envolvendo troca de línguas e efeito de identidade, porque isso permitiria observar o funcionamento dos mecanismos atencionais em um contexto que provoca a competição entre as línguas. Outro aspecto importante a ser investigado é o desempenho de bilíngues menos proficientes e aprendizes de espanhol e português como L2. Esses são alguns dos desdobramentos possíveis deste estudo para compreender com mais profundidade o papel da similaridade linguística na produção de fala em L2.

Referências

CAMORLINGA ALCARAZ, R. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 195-205.

CARVALHO, A. M.; SILVA, A. J. B. Da. O papel do conhecimento metalinguístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas. *Portuguese Language Journal*, Flórida, v. 3, 2008. 21p. Disponível em: <<http://www.latam.ufl.edu/portugueselanguagejournal/index.html>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

COSTA, A.; LA HEIJ, W.; NAVARRETE, E. The dynamics of bilingual lexical access. *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, v. 9, (2), p. 137-151, 2006.

COSTA, A. Speech Production in Bilinguals. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Ed.). *The Handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006. p. 201-223.

COSTA, A.; SANTESTEBAN, M.; IVANOVA, I. How do highly proficient bilinguals control their lexicalization process? Inhibitory and language-specific selection mechanisms are both functional. *Journal of Experimental Psychology: learning, memory and cognition*, Washington, DC: American Psychological Association, v. 32, (5), p. 1057-1074, 2006.

COSTA, A.; CARAMAZZA, A.; SEBASTIÁN-GALLÉS, N. The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical Access. *Journal of Experimental Psychology: learning, memory and cognition*. Washington, DC: American Psychological Association, v. 26, p. 1283-1296, 2000.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análise de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2005.

GONZÁLEZ, N. *Cadê o pronome? O gato comeu*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1994.

HENRIQUES, E. R. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 145-171.

_____. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. *D.E.L.T.A.* São Paulo: PUCSP, v. 16, n. 2, p. 263-295, 2000.

JARVIS, S.; PAVLENKO, A. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994.

LICERAS, J. M. (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor, 1992.

ODLIN, T. Crosslinguistic influence. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Eds.) *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2003. p. 436-486.

ORTIZ PREUSS, E. Acesso lexical e produção de fala bilingue: o processo de seleção linguística. *Organon*, Porto Alegre: UFRGS, s. 51, v. 26, p. 81-101, 2011.

RINGBOM, H.; JARVIS, S. The importance of crosslinguistic similarity in foreign language learning. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (Eds.). *The handbook of language teaching*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2011. p. 106-118.

RINGBOM, H. *Crosslinguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

SCHMIDT, R. Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: CHAN, W. M.; CHI, S.; CIN, K. N.; INSTANTO, J.; NAGAMI, M.; SEW, J. W.; SUTHIWAN, T.; WALKER, I. *Proceedings of CLaSIC 2010*. Singapura: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 2010. p. 721-737.

_____. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.

_____. Consciousness and Foreign Language Learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Ed.). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 1995. p. 1-63.

_____. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11. Oxford: Oxford University Press, 1990. p. 129-158.

SKEHAN, P. Focus on form, tasks, and technology. *Computer assisted language learning*, v. 16, n. 5. Oxford: Taylor & Francis Group Ltd, 2003, p. 391-411.

_____. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

VANPATTEN, B. Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, v. 52, n. 4, p. 755-803, 2002.

_____. The Relevance of Input Processing to Second Language Theory and Second Language Teaching. In: GLASS, W.; PÉREZ-LEROUX, A. T. (Eds.). *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*. Volume 2: Production, Processing and Comprehension. Boston, MA: Cascadilla Press, 1997. p. 92-108.

_____. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex Publishing Corporation: New Jersey, 1996.

VILLALBA, T. K. B. A transferência na aquisição de Espanhol como L2. In: LIMA, M. dos S. (Org.). *A língua estrangeira em sala de aula: pesquisando o processo e o produto*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002. p. 127-144.

OS SEGMENTOS RÓTICOS: MÚTUAS INFLUÊNCIAS ENTRE FALA, ESCRITA E PERCEPÇÃO

Giovana Ferreira-Gonçalves*
Felipe Bilharva da Silva**

Resumo: A classe dos segmentos róticos desperta, no âmbito dos estudos fonológicos contemporâneos, uma série de questionamentos. Isso se deve, especialmente, ao fato de que, inseridos em um mesmo grupo, encontram-se segmentos altamente diversificados do ponto de vista fonético, tanto em modo como em ponto de articulação. Fonologicamente, a relação entre os segmentos róticos igualmente gera discussões, especialmente no que se refere à natureza de elementos na subjacência. Buscando levantar evidências capazes de contribuir com essas discussões, o presente trabalho, um estudo piloto, estabelece uma comparação entre os erros cometidos na escrita dos róticos – em onset simples, onset complexo e coda – por crianças em etapa inicial de alfabetização, e sua percepção do *input*, a fim de avaliar se a aquisição do código escrito é influenciada pela forma como os aprendizes percebem os estímulos auditivamente. O *corpus* da pesquisa foi constituído por entrevistas orais, produções escritas e testes de percepção aplicados a oito crianças – três estudantes do segundo ano e cinco estudantes do sexto – de uma escola pública do município de Pelotas (RS), avaliando, assim, um contato inicial com o período da escrita. Os resultados indicaram relação entre o teste de percepção e a produção de erros ortográficos relacionados aos segmentos róticos.

Palavras-chave: Aquisição da escrita. Róticos. Produção e percepção.

Abstract: In contemporary phonological studies, there are a lot of questions considering the class of rhotic segments. This is due especially to the fact that, although placed in the same group, they present differences in a phonetic point of view – manner and place of articulation for instance. Phonologically, the relationship between rhotics also generates discussion, especially with regard to the nature of elements in the underlying form. In this sense, this paper, a pilot study, aims to establish a comparison between the errors in the writing of rhotics in simple onset, complex onset and coda, for children in initial stage of literacy. Besides that, it's going to consider their perception of the input, the assess whether the acquisition of the written code is influenced by how learners perceive auditory stimuli. The research corpus consisted of oral interviews, written production and perception tests applied to eight children - three students of the second year and five students of the sixth year - a public school in the city of Pelotas (RS). The results indicated the relationship between perception test and the written errors relating to rhotic segments.

Keywords: Literacy. Rhotics. Production and perception.

* Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), CNPq/Bolsista de Produtividade, FAPERGS/PICMEL, Pelotas, RS, Brasil, gfgb@terra.com.br

** Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Bolsista FAPERGS/CAPES, Pelotas, RS, Brasil, felipebilharva@yahoo.com.br

Introdução

Os segmentos róticos impõem, no âmbito dos estudos fonológicos, uma complexidade teórica há muito debatida por estudiosos de diferentes línguas. Composto por elementos altamente distintos dos pontos de vista fonético e fonológico, os róticos parecem ainda carecer de uma conceituação definitiva que especifique as principais propriedades capazes de englobar um conjunto deveras heterogêneo. Dessa forma, diversos estudos linguísticos têm buscado, ao longo dos anos, estabelecer um parâmetro que justifique uma correlação entre os diversos segmentos que integram a classe.

Durante os períodos iniciais da aquisição – e do aprimoramento – da modalidade escrita da linguagem, a relação entre o código ortográfico e o sistema fonológico parece propícia ao surgimento de novas problematizações, dado que a correlação entre os sons e os grafemas róticos, em Língua Portuguesa, não é biunívoca. Além disso, cabe unicamente aos grafemas *r* e *rr* expressar a alta variabilidade de sons notada na produção oral dessa classe.

A fim de discutir e analisar a complexidade dos segmentos róticos, bem como endossar o rol de estudos que abordam a questão, o presente trabalho apresenta os resultados de um estudo piloto realizado com três estudantes do segundo ano (antiga primeira série) e cinco do sexto ano (antiga quinta série) de uma escola pública do município de Pelotas (RS). Com o objetivo de avaliar o comportamento da referida classe de segmentos durante a etapa de aprendizagem da modalidade escrita da linguagem, foram realizadas coletas de fala, escrita e percepção, buscando influências mútuas entre as diferentes modalidades, que justificassem possíveis dificuldades de produção oral e escrita encontradas pelos alunos investigados.

O processo de investigação e análise foi calcado em três questões principais, a resposta das quais propiciou a obtenção de hipóteses possíveis para o problema apresentado. São elas:

(i) Ao longo da aquisição da escrita, há um aumento no número de produções esperadas dos segmentos róticos?

(ii) Há correlação entre os índices de erros ortográficos e as trocas cometidas nos testes de percepção?

(iii) Nos testes de percepção, há diferença entre o tempo de resposta despendido nas alternativas marcadas corretamente e nas marcadas erroneamente?

Buscando discutir o comportamento dos segmentos róticos na amostra avaliada, na seção 1 são revisitados alguns conceitos teóricos relacionados aos segmentos róticos; na seção 2, é apresentada a metodologia utilizada; na seção 3, são apresentados os resultados gerais obtidos; na seção 4, propostas de explicações para as três questões norteadoras são traçadas; na seção 5, são apontadas as conclusões finais.

Os segmentos róticos: problemas e soluções

Conforme referido, o conjunto de sons definido como róticos impõe determinadas dificuldades teóricas sobre as quais vários estudiosos têm se debruçado nos últimos anos. A grande questão por trás dessa dificuldade envolve o fato de que, agrupados em um mesmo conjunto, reside uma lista de segmentos altamente variável, especialmente do ponto de vista fonético, mas também do fonológico. Essa diversidade conduz a uma dificuldade de definição da classe, a qual, na maioria dos casos, acaba por basear-se na relação com aspectos da ortografia. Exemplo disso é a conceituação de Ladefoged e Maddieson (1996):

(...) os termos róticos e sons de *r* são amplamente baseados no fato de que esses sons tendem a ser escritos com um caractere particular nos sistemas ortográficos derivados da tradição Greco-Romana, nomeadamente a letra *r* ou sua contraparte grega rho (LADEFOGED; MADDIESON, 1996, p. 215, tradução nossa).

Seguindo o exemplo desses autores, diversos estudiosos atribuem à relação com o grafema *r* a unificação da classe, evidenciando sua problemática conceituação quando tomados por base aspectos fonéticos e fonológicos. Wiese (2003) critica essa definição baseada na relação com a ortografia, uma vez que, segundo o autor, existem aspectos em comum que permitem o estabelecimento de algumas generalizações para /*r*/, a saber:

(i) *a posição em padrões fonotáticos nas línguas: os sons de r são elementos adjacentes às vogais no interior da sílaba* (WIESE, 2003, p. 26, tradução nossa);

(ii) os róticos normalmente apresentam uma variante silábica, denominada rótico vocalizado ou vogal roticizada;

(iii) no interior de uma língua, geralmente os róticos de um tipo variam com os de outros tipos;

(iv) se os róticos variam entre si, sua fonotaxe não se altera;

(v) *restrições fonológicas e outras generalizações, como as apresentadas de (i) a (iv), podem fazer referência a /r/ sem fazer nenhuma referência a um tipo de /r/ mais específico (...)* (WIESE, 2003, p. 26, tradução nossa).

Essas asserções geram, segundo o autor, um paradoxo: ao mesmo tempo em que os estudiosos não parecem aptos a definir o que, exatamente, os róticos são, a Fonética e a Fonologia deveriam estar aptas a tratar esses elementos como uma unidade, dadas as possibilidades de generalização como as por aqui citadas.

Buscando localizar algum aspecto fonético que justificasse esse tratamento da classe como uma unidade, Lindau (1985) recorre à acústica para lançar a hipótese de que um abaixamento do terceiro formante constituiria a característica invariante. Os resultados de sua análise, entretanto, não corroboram essa suposição. Apesar de detectar similaridades no sistema do Inglês Americano, a autora conclui que *um baixo terceiro formante não é uma característica que permeia os róticos* (LINDAU, 1985, p. 165) e que *não há uma propriedade física que constitua a essência de todos os róticos* (idem, p. 166). Para resolver o enigma, a autora aponta que a relação entre os membros do grupo se dá em termos de similaridades de famílias, ou seja, cada elemento guarda relações com uma parte do grupo, mas não com todos os seus elementos. Uma noção simplificada pode ser observada na imagem 1.1.

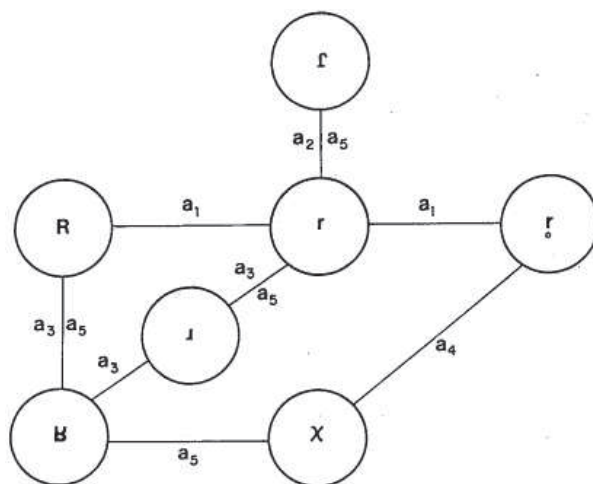


Imagem 1.1: Parâmetros relacionais entre os sons de *r*. a₁: padrão de pulso (trill); a₂: duração da clusura; a₃: presença de formantes; a₄: presença de ruído; a₅: distribuição da energia espectral (ponto de articulação)

Fonte: (LINDAU, 1985, p. 167, tradução nossa).

Os segmentos róticos são muito comuns. De acordo com Maddieson (1984), esses sons estão presentes em cerca de 75% das línguas do mundo, embora em apenas 18% delas

haja contrastividade. Foneticamente, conforme referido, existem diversas possibilidades de produção. Segundo Ladefoged e Maddieson (1996), as vibrantes realizadas com a ponta ou a lâmina da língua constituem o membro prototípico da classe, a qual é completada por taps, fricativas e aproximantes. O ponto de articulação é igualmente variável, apresentando segmentos dentais, alveolares, palato-alveolares, uvulares, dentre outros, conforme pode ser observado na imagem 1.2.

| DEFINITION | SYMBOL |
|--|--------|
| VOICED DENTAL OR ALVEOLAR TRILL | ʀ |
| VOICED DENTAL OR ALVEOLAR TAP OR FLAP | ɾ |
| VOICED DENTAL OR ALVEOLAR APPROXIMANT | ɹ |
| VOICED POST-ALVEOLAR FLAP | ɻ |
| VOICED POST-ALVEOLAR APPROXIMANT | ɻ̥ |
| VOICED UVULAR TRILL | ʁ |
| VOICED UVULAR APPROXIMANT | ʀ̥ |
| VOICED DENTAL OR ALVEOLAR LATERAL FLAP | ɺ |

Imagem 1.2: Exemplos e símbolos fonéticos de algumas consoantes róticas
Fonte: (LADEFOGED; MADDIESON, 1996, p. 216).

O português brasileiro (PB), de acordo com Câmara Jr. (1977), constitui uma dessas línguas em que os segmentos róticos são contrastivos. O autor aponta que, em posição intervocálica, o /r/¹ forte é um fonema que se opõe ao /r/ brando, como fica evidenciado nos pares mínimos *erra/era*, *carro/caro*, *morre/more*, entre outros. Para o autor, que, na primeira edição da obra de 1977 aqui reportada, havia considerado apenas a existência de um /r/ em português², é preciso, em acordo com Rischen (1964, apud CÂMARA JR., 1977, p. 79), considerar que “toda a oposição tem de refletir-se de uma ou de outra maneira na substância fonética, e é em virtude dessa evidência fonética que se pode registrar a oposição”.

¹ No presente trabalho, tendo por base uma visão emergentista da aquisição da linguagem (BATES e GOODMAN, 1999; VIHMAN, 2007), utilizar-se-á a representação da fricativa velar /x/ para o r forte em português, em oposição ao arqui-fonema /R/ utilizado em outros trabalhos da área, como Lamprecht *et al* (2004).

² O autor destaca aquilo que chama de “o problema das vibrantes” (*idem*), o qual consiste no fato de que, dentre todas as consoantes do PB, apenas essas contrastam unicamente em posição intervocálica. Uma hipótese explicativa, de acordo com o autor, aponta o /r/ forte como a única vibrante no sistema consonantal do português, uma geminada, enquanto /r/ brando não passaria de uma variante posicional. O autor explica, entretanto, que essa hipótese original sobre o fenômeno fora desconstruída por ele posteriormente, passando a considerar que o português possui, ao contrário, duas consoantes vibrantes, /r/ forte e /r/ fraco, as quais se opõem apenas em posição intervocálica, tendo seu contraste neutralizado nas demais posições.

Em Câmara Jr. (1977), tratando especificamente das líquidas, o autor destaca que a principal propriedade que as constituem é a de serem vibrantes, como no caso de /r/, ou não-vibrante, como em /l/. Essa propriedade seria mais relevante para as distinções no interior da classe do que o ponto de articulação, por exemplo, entendido como uma característica secundária para esses sons. Além disso, apesar das líquidas ocorrerem em posição intervocálica, sua “precisão e nitidez articulatória” (CÂMARA JR., 1977, p. 78) seria baixa, o que resultaria na criação de certas variantes em determinadas posições, conforme pode ser observado especificamente no caso dos róticos.

Tomando por base as explanações de Câmara Jr. (1977) a respeito dos róticos, torna-se possível apontar a seguinte distribuição no português brasileiro.

- i) Início de palavra: ocorre apenas /r/ forte, apesar de constituir a posição “mais favorável para a nitidez das consoantes” (CÂMARA JR., 1977, p. 79). Exemplos: *rato*, *roupa*.
- ii) Início de sílaba não-intervocálica: apenas /r/ forte. Exemplos: *enrascada*, *Israel*.
- iii) Final de sílaba: variação não-contrastiva entre /r/ forte e /r/ fraco. Exemplos: *mar*, no dialeto carioca e no dialeto gaúcho, respectivamente.
- iv) Início de sílaba, quando em posição intervocálica: oposição entre /r/ forte e /r/ fraco. Exemplo: *erra* e *era*; *carro* e *caro*.
- v) Segunda posição em grupos: apenas /r/ fraco. Exemplo: *trato*, *fraco*.

No sul do Brasil, Brescancini e Monaretto (2008), compilando uma série de estudos que se propõem a investigar os róticos nessa região, apontam que, em posição de onset, há tanto a produção de fricativas velares quanto a de vibrantes e tepes em posição de onset absoluto. Vibrantes e tepes nessa posição, entretanto, estão relacionadas a fatores sociolinguísticos, uma vez que são realizadas por falantes bilíngues descendentes de alemães e italianos. A fricativa velar, por sua vez, é produzida por falantes das capitais Porto Alegre e Florianópolis. No município de Pelotas – não descrito por Brescancini e Monaretto (op. cit.), há, igualmente, a produção da fricativa em onset absoluto, como o comprova o trabalho de Miranda (1996), autora que, investigando sujeitos desse município e de Porto Alegre, toma a fricativa velar como o alvo a ser atingido pela criança durante a aquisição da linguagem. Dessa forma, são percebidos, nesse município, produções como [x]ato e [x]oupa. Quanto à posição de coda, Brescancini e Monaretto (op. cit.) apontam que, na região sul do Brasil, destaca-se o apagamento em posição final, especialmente em verbos, gerando produções

como [fa.'la]; em posição medial, embora haja uma maior variação, o tepe é o segmento mais produzido, sendo notadas formas como ['kar.ta] e ['tor.tu].

No que se refere à aquisição fonológica, os róticos, em Língua Portuguesa, parecem constituir uma etapa complexa. Diversos autores (OLIVEIRA *et al*, 2004; MIRANDA, 1996; BONILHA, 2004) apontam uma apropriação e utilização dos diferentes sons de *r* ocorrendo em momentos distintos, os quais se submetem especialmente a fatores de ordem linguística, como o posicionamento do fonema no interior da palavra. Miranda (*op. cit.*), ao investigar, conforme referido, a aquisição de crianças monolíngues residentes dos municípios de Pelotas e Porto Alegre, encontrou diferenças na aquisição do chamado *r-forte*, precoce, concluída em torno dos 2:6 (anos:meses) – posição corroborada por Bonilha (2004), a qual aponta a aquisição do referido segmento ocorrendo entre 2:1 e 2:7 –, e do *r-fraco*, tardia, concluída por volta dos 3:8. Tais resultados ressaltam o fato de que a aquisição do /r/, de modo geral, é uma das mais complexas e, conseqüentemente, mais tardias do Português Brasileiro.

Aspectos metodológicos

Para o estudo piloto descrito neste trabalho, foram selecionados três estudantes do segundo ano e cinco estudantes do sexto ano de uma escola pública do município de Pelotas – RS. A opção por selecionar alunos das referidas séries deveu-se ao estabelecimento de um comparativo entre duas diferentes etapas do processo de escolarização. No segundo ano, espera-se um apoio mais recorrente na fala durante a tarefa da escrita, tornando ressaltados certos fenômenos fonológicos que podem vazar quando a criança começa a escrever. No sexto ano, por sua vez, em etapa mais evoluída do contato com a escrita, busca-se observar se os fenômenos notados nas produções dos mais jovens mantêm-se ou se, pelo contrário, já estão totalmente superados.

A fim de contemplar diferentes modalidades de fala, a coleta oral foi baseada em duas etapas. Na primeira, buscando um registro de fala espontânea, as oito crianças – três estudantes do segundo ano e cinco estudantes do sexto –, após observarem o livro *Não me pega* (FOREMAN, 2012), constituído quase totalmente por linguagem não-verbal – os poucos trechos verbais foram digitalmente apagados –, narraram a estória para o pesquisador. Antes da narrativa, foram apresentadas a elas as figuras de seis animais – dinossauros, tigre, pássaro, raposa, burro e coruja – que deveriam ser inseridos na estória. Os nomes dos animais

continham, portanto, os segmentos róticos em diferentes posições silábicas. Essa inserção de novos personagens visou à criação de um maior número de contextos em que os róticos aparecessem, induzindo o sujeito a realizar mais produções. Os animais inseridos foram desenhados pelo mesmo autor de *Não me pega* e eram visualmente semelhantes aos presentes no livro, a fim de que a coerência interna da narrativa não fosse quebrada.

A segunda etapa consistiu de eliciação de palavras no interior de uma frase veículo, *Digo _____ duas vezes*. Para tanto, os falantes visualizaram imagens na tela de um computador portátil e produziram os nomes que correspondiam às imagens. As palavras selecionadas foram distribuídas em cinco contextos, apontados por Miranda (1996) como relevantes: posição na palavra, posição silábica, tonicidade, contexto antecedente e contexto seguinte, a fim de investigar uma possível influência desses contextos. Para a gravação dos dados de fala, foi utilizado um gravador digital, modelo *Zoom H4N*.

Após a produção oral, foram realizados os testes de percepção, com a utilização do *software* Teste/treinamento de Percepção (TP - RAUBER, RATO, KLUGE & SANTOS, 2012). Foram realizados dois testes: identificação e discriminação. No primeiro, o falante ouvia uma palavra (a qual fazia parte de um par mínimo) e a identificava com duas imagens apresentadas na tela do computador – nas quais a presença/ausência do rótico distinguia significado. No segundo teste, o falante ouvia três produções de itens lexicais semelhantes, dentre as quais uma apresentava uma produção diferenciada das demais. Cabia ao falante apontar a destoante. Antes do início da coleta, havia uma etapa de habituação, na qual o pesquisador explicava ao estudante como funcionaria o teste e demonstrava exemplos, realizando um pré-teste envolvendo segmentos diferentes daqueles que seriam analisados no teste propriamente dito. Poderia, por exemplo, no teste de discriminação, apresentar, oralmente, uma sequência como *faca, faca, fica*, indagando à criança qual seria a palavra diferente das demais. O teste só avançava quando o pesquisador percebesse que o aluno entendera, de fato, a metodologia. O tempo de resposta foi contabilizado e, posteriormente, separado em dois grupos: tempo despendido nas respostas marcadas acertadamente e tempo despendido nas respostas marcadas erroneamente.

No que se refere, finalmente, à produção escrita, essa foi baseada em duas etapas, repetindo-se os mesmos procedimentos realizados na fala. Inicialmente, os falantes receberam cópias impressas do livro *Não me pega* e tiveram que contar novamente a estória, dessa vez de forma escrita. Em um segundo momento, receberam uma lista contendo as imagens

previamente observadas no computador e foram solicitados a anotar o nome que correspondia a cada uma delas.

A lista de palavras utilizadas nas eliciações de fala e de escrita e nos testes de percepção obedeceu aos contextos selecionados por Miranda (1996), como pode ser observado no quadro 2.1.

| Posição na palavra | Contexto antecedente | Contexto seguinte |
|---------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Onset absoluto | Segmento labial | Segmento labial |
| Onset medial | Segmento coronal | Segmento coronal |
| Onset complexo | Segmento dorsal | Segmento dorsal |
| Coda medial | [i, u] | [i, u] |
| Coda final | [e, o] | [e, o] |
| Sílaba tônica | [e e o] | [e e o] |
| Sílaba átona | [a] | [a] |

Quadro 2.1: Contextos considerados na organização da lista de palavras para eliciação e para os testes de percepção

Desta forma, no quadro 2.2, exemplos de palavras utilizadas nos testes de produções orais e escritas.

| Contextos | Itens lexicais |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| Posição silábica e na palavra | |
| Onset absoluto | rato, roda |
| Onset medial | carroça, torrada; pirata, careta |
| Onset complexo | prato, preto |
| Coda medial | forno, carta |
| Contexto antecedente | |
| Labial | prego, braço |
| Coronal | trave, drogas |
| [i, u] | circo, curto |
| [e, o] | cerca, torto |
| Contexto seguinte | |
| Labial | corpo, barba |
| Coronal | horta, farda |
| [e, o] | coroa, vareta, remo, rolo |

Quadro 2.2: Exemplos de itens lexicais utilizados nos testes de produção oral e escrita

Nos quadros 2.3 e 2.4, exemplos de palavras utilizadas nos testes de percepção.

| Contextos | Itens lexicais |
|--------------------------------------|---|
| Posição silábica e na palavra | |
| Onset absoluto | Rema X Ema, Ramo X Amo |
| Onset medial | Curral X Curau, Pirada X Piada, Morrer X Moer |
| Coda medial | Erva X Eva, Torce X Tosse |
| Contexto antecedente | |
| Labial | Pato X Prato, Breca X Beca |
| Coronal | Trapo X Tapo, Drama X Dama |
| [a] | Carta X Cata |
| Contexto seguinte | |
| Labial | Capim X Carpim, Barba X Baba |
| Dorsal | Orca X Oca, Largo X Lago |
| [i, u] | Carinho X Carrinho |

Quadro 2.3: Exemplos de pares mínimos utilizados no teste de percepção – identificação

| |
|------------------------------|
| Careta – Carreta – Careta |
| Pato – Prato – Prato |
| Cachorro – Cachorro – Cachoo |
| [r]ato – Rato – Rato |
| Rema – Rema – Rema |
| Carro – Carro – Caro |
| Carinho – Carrinho – Carinho |
| Eva – Erva – Erva |

Quadro 2.4: Exemplos de palavras utilizadas no teste de percepção – discriminação

Após a coleta dos dados, foram realizados levantamentos quantitativos, somando-se o número de produções e percepções que atingiam a forma alvo, e qualitativos, por meio da análise das produções realizadas quando a forma alvo não era produzida. Os resultados gerais foram submetidos à análise estatística, realizada com o recurso do programa *SPSS Statistics*,

versão 17.0. Foram procedidos testes de normalidade e homogeneidade, a fim de avaliar-se a possibilidade de utilização de testes paramétricos. Dada a anormalidade da amostra, optou-se pelos testes não-paramétricos equivalentes.

Resultados

A fim de avaliar o comportamento dos segmentos róticos na fala, escrita e percepção dos estudantes investigados, os resultados gerais da pesquisa foram contabilizados. É importante salientar que os dados obtidos por meio de diferentes metodologias (narrativas e listas de palavras) não foram misturados, a fim de limitar-se o número de contextos influenciadores e avaliar se há diferenças entre coletas naturalísticas e experimentais. Os resultados gerais – porcentagens de produções esperadas/ desvio padrão (dp) – são apresentados nas tabelas 3.1, 3.2 e 3.3.

| | Narrativas orais % de produção/dp | | Lista de palavras orais % de produção/dp | |
|--------------------|--------------------------------------|------------|---|------------|
| | [r] | [x] | [r] | [x] |
| Segundo ano | 95,8/3,7 | 100,0/0,0 | 100,0/ 0,0 | 100,0/ 0,0 |
| Sexto ano | 94,8/ 3,6 | 100,0/ 0,0 | 100,0/ 0,0 | 100,0/ 0,0 |

Tabela 3.1: Índices percentuais e desvios padrão das narrativas orais

| | % de produção/dp | | % de produção/dp | |
|--------------------|------------------|------------|------------------|------------|
| | r | rr | r | rr |
| Segundo ano | 98,4/ 2,8 | 63,4/ 4,7 | 81,3/ 27,1 | 75,0/ 0,0 |
| Sexto ano | 99,1/ 1,9 | 76,0/ 43,4 | 99,6/ 0,9 | 85,0/ 22,4 |

Tabela 3.2: Índices percentuais e desvios padrão das narrativas escritas

| | % de acerto/dp | | % de acerto/dp | |
|--------------------|----------------|------------|----------------|------------|
| | [r] | [x] | [r] | [x] |
| Segundo ano | 96,9/ 5,4 | 95,8/ 7,2 | 79,2/ 13,0 | 77,1/ 14,4 |
| Sexto ano | 99,4/ 1,4 | 92,5/ 11,2 | 86,3/ 10,3 | 76,3/ 6,8 |

Tabela 3.3: Índices percentuais e desvios padrão dos testes de percepção

As tabelas 3.1, 3.2 e 3.3 apresentam os índices de produções esperadas pelos pesquisadores, ou seja, aqueles que não revelavam nenhuma diferença em relação ao dialeto

do Português falado no município sede da pesquisa. É fundamental ressaltar que, como se trata de um estudo piloto, no qual foi considerado um número reduzido de sujeitos, as medidas de tendência central (no caso, a média) encontravam-se bastante sensíveis a dados marginais, gerando, em alguns casos, desvios padrão excessivamente altos, como na produção de *rr* na narrativa escrita (43,4%). Em outros casos, pelo contrário, o desvio padrão encontrava-se reduzido a zero, como na produção de *rr* na lista de palavras escritas; tal coincidência certamente não seria possível em um banco de dados mais substancial.

No que se refere, inicialmente, aos dados de fala, é possível perceber, no quadro 3.1, um recorrente índice de dados que atingem 100,0% de produções esperadas. Na verdade, o único segmento que não atinge essa marca é o *tap*, [r], nas narrativas; mesmo apresentando algumas trocas, é possível notar que as médias são bastante altas, girando em torno de 95,0%, nas duas turmas observadas.

Os dados de escrita, por sua vez, apresentam tendências diferenciadas. Observando-se a tabela 3.2, nota-se que as médias de produções esperadas são consideravelmente mais baixas do que aquelas observadas na escrita, especialmente no que diz respeito ao dígrafo *rr*. Apesar de haver médias mais altas no sexto ano, são notadas trocas recorrentes mesmo na produção desses alunos com escolaridade mais avançada. A escrita do grafema *r*, por sua vez, igualmente gerou algumas problematizações, acima de tudo na produção do segundo ano, na lista de palavras escritas. A maior recorrência de trocas nesse teste desperta a atenção, uma vez que se trata de um ambiente no qual há menos exigências para os estudantes do que no interior da narrativa (a qual exige reflexões sobre a sintaxe, a coerência das ideias, a segmentação das palavras, entre muitas outras), e, exatamente por esse motivo, propiciaria, provavelmente, uma maior concentração na grafia adequada das palavras.

Os resultados da percepção, por sua vez, igualmente revelaram valores diferenciados de acordo com o tipo de teste realizado, como pode ser verificado na tabela 3.3. Os testes de identificação apresentam um baixo número de erros em ambas as séries e segmentos alvo, ainda que esses erros tenham mantido certa recorrência. Nos testes de discriminação, entretanto, as trocas foram mais acentuadas nas duas séries, demonstrando índices que variavam em torno de 79,0% de acerto. Tal resultado pode correlacionar-se com a própria complexidade cognitiva envolvida nesse teste, o qual envolve uma distinção entre três itens lexicais, enquanto o teste de identificação envolve apenas dois. Além disso, no teste de identificação, as imagens e palavras ficam expostas na tela até o momento da resposta do aluno, enquanto, na discriminação, ele deve lembrar a sequência e relacioná-la com conceitos

de *primeiro*, *segundo* e *terceiro*, a fim de apontar qual dos itens é diferente dos demais, fato que igualmente pode representar maior complexidade.

Na seção seguinte, relacionar-se-ão os resultados apresentados com as questões norteadoras desta pesquisa, buscando avaliar as relações existentes entre as diferentes modalidades linguísticas, focalizando-se a conexão existente entre a percepção e a escrita.

Análise e discussão

Na análise dos dados, as três questões norteadoras são então retomadas. A primeira questão busca averiguar se, com o avanço dos estudantes no processo de escolarização, há uma diminuição no número de trocas ortográficas envolvendo os segmentos róticos. Apesar de a resposta, em um primeiro momento, parecer óbvia, esperava-se avaliar até que ponto tal redução seria, de fato, concretizada, além de averiguar se algumas tendências encontradas nas séries iniciais perdurariam nas séries mais avançadas.

Conforme foi possível observar na tabela 3.1, os dados de fala não revelaram – ao menos tomando por base unicamente a análise de outiva – um número relevante de produções não esperadas, ao contrário do que se percebeu nos dados de escrita. Nestes, por sua vez, as trocas foram notadas em ambas as séries de forma recorrente. Os gráficos 4.1 e 4.2 traçam uma comparação entre os resultados notados nas duas turmas investigadas.

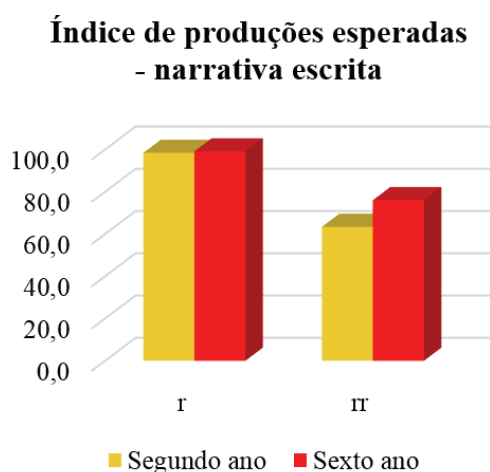


Gráfico 4.1: Índice de produções esperadas na narrativa escrita: comparação entre o segundo e o sexto ano

Índice de produções esperadas - lista de palavras escritas

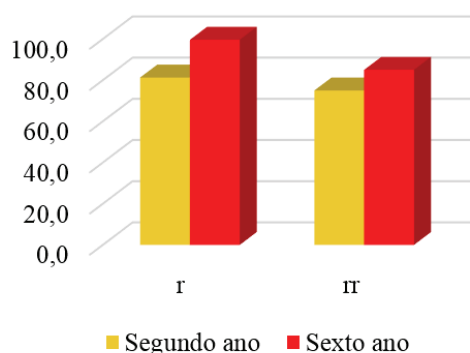


Gráfico 4.2: Índice de produções esperadas em palavras isoladas: comparação entre o segundo e o sexto ano

Conforme pode ser observado nos gráficos 4.1 e 4.2, as produções do sexto ano apresentam, conforme esperado, índices de produções corretas mais altos do que os encontrados no segundo ano, especialmente no que diz respeito à grafia do dígrafo *rr*. O fato de haver uma recorrência de trocas no sexto ano, entretanto, parece indicar que os segmentos em análise ainda impõem certo grau de complexidade para os estudantes da série mais avançada. Levando em consideração que, na fala do dialeto de Pelotas, há a distinção entre a produção da líquida não-lateral alveolar, [r], e da fricativa velar (ou uvular), [x], em posição de onset – ao contrário de outros dialetos, como alguns influenciados por línguas de imigração alemã, nos quais a líquida é realizada em todas as posições de onset –, provavelmente não se esperasse recorrência tão acentuada de trocas na grafia de *rr*, facilmente identificável com a produção da fricativa velar no interior da palavra.

A fim de avaliar de forma mais detalhada essa comparação entre os dados do segundo e do sexto ano, procedeu-se à análise estatística, por meio do teste de *Mann-Whitney*. Antes disso, entretanto, buscando-se observar a distribuição dos dados, realizaram-se testes de normalidade e homogeneidade, os quais revelaram distribuições anormais; conduziu-se, dessa forma, a realização de testes não-paramétricos. Os resultados do teste de *Mann-Whitney*, então, apontaram que, na lista de palavras, os estudantes do sexto ano produziram um índice de acertos significativamente mais alto do que os estudantes do segundo ano ($Z = -2,382$; $p = 0,017$). Nos demais casos, entretanto, não foi revelada nenhuma diferença significativa, o que comprova o fato de que as duas turmas não apresentam índices altamente distintos; pelo contrário, apesar de cometer menos erros ortográficos, os alunos do sexto ano cometem um

número regular de trocas que os aproxima dos estudantes mais jovens, fato que parece corroborar a dificuldade imposta pelos segmentos róticos para diferentes níveis de escolaridade.

A segunda questão norteadora desta pesquisa busca investigar uma correlação entre a percepção que os falantes analisados têm dos segmentos róticos e sua grafia desses segmentos, buscando avaliar se, em alguma instância, a primeira é capaz de influenciar a segunda. Para tanto, optou-se por cruzar os resultados apresentados pelas crianças nos dois testes, buscando correlações significativamente apontadas pela análise estatística.

No que se refere especificamente aos testes de percepção, os gráficos 4.3 e 4.4 apresentam os resultados gerais das duas turmas investigadas. Cabe ressaltar que os itens lexicais apresentados, nos testes de identificação, apresentavam diferentes contrastes envolvendo o tepe e a fricativa – como no par *carinho/carrinho* –, o tepe e um valor nulo – como em *mira/mia* – e a fricativa e um valor nulo – como em *mirrado/miado*. Essas oposições ocorriam em diferentes contextos, seguindo as mesmas categorias apresentadas no quadro 2.1. Nos testes de discriminação, por sua vez, os contrastes apresentados igualmente envolviam tepe e fricativa – como em *careta/carreta/careta* –, tepe e valor nulo – *seca/seca/cerca* – ou fricativa e valor nulo – *cachorro/cachorro/cachoo*; além desses, em alguns casos, eram apresentadas sequências sem contraste – como em *roda/roda/roda* – e outras em que o contraste se dava entre os três itens – *parto/prato/pato*.

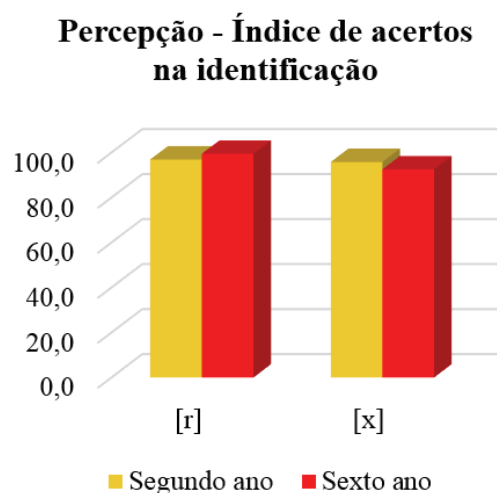


Gráfico 4.3: Índices de alternativas marcadas corretamente no teste de identificação: comparações entre o segundo e o sexto ano

Percepção - índice de acertos na discriminação

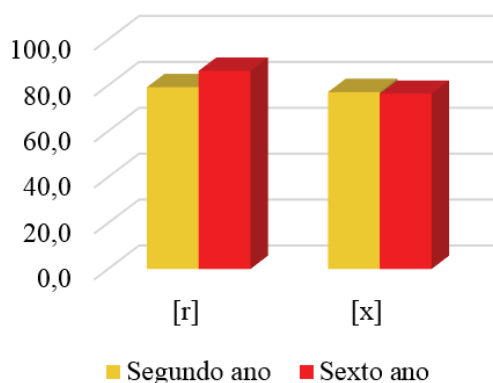


Gráfico 4.4: Índices de alternativas marcadas corretamente no teste de discriminação: comparações entre o segundo e o sexto ano

Inicialmente, é possível notar, conforme referido, que o teste de discriminação impôs maiores dificuldades aos estudantes de ambas as séries, conforme pode ser observado nos valores mais baixos de índices de acerto atingidos pelos estudantes no gráfico 4.4 – note que, neste, os valores aproximam-se de 80%, enquanto, no gráfico 4.3, eles aproximam-se de 100%. A comparação entre o desempenho das duas turmas, além disso, revela que não houve diferenças acentuadas entre ambas, fato igualmente revelado pela análise estatística. Os alunos do sexto ano, inclusive, cometeram mais trocas – ainda que com uma diferença pequena – do que os do segundo ano quando a percepção envolvia o segmento /x/.

Buscando traçar uma correlação entre esses desempenhos nos testes de percepção e os erros ortográficos cometidos nas produções escritas, foi realizado um teste de correlação de Pearson para variáveis intervalares. Ao contrário dos dados do sexto ano, os resultados do segundo revelaram, de fato, correlações significativas entre as duas modalidades, em alguns dados. São eles:

(i) percepção do segmento [r] no teste de identificação e a grafia de *r* na lista de palavras ($r= 0,999$; $p= 0,022$);

(ii) percepção do segmento [r] no teste de identificação e a grafia de *r* na narrativa escrita ($r= 1,000$; $p= 0,000$);

(iii) percepção do segmento [x] no teste de identificação e a grafia de *rr* na narrativa escrita ($r= 0,954$; $p= 0,012$).

As correlações detectadas revelam uma relação positiva entre os dados: nos casos em que os estudantes praticam um número considerável de acertos na percepção, praticam, igualmente, um número considerável de acertos na ortografia. Um problema para o estabelecimento de conclusões mais definitivas é o baixo número de informantes e, por vezes, de contextos passíveis de ocorrência, especialmente no que diz respeito ao dígrafo *rr*, o qual não é altamente frequente nas escritas iniciais. De qualquer forma, os resultados significativos detectados parecem fornecer indícios de que a correlação em questão seja merecedora de novas análises baseadas em *corpora* mais expressivos.

Em relação à terceira questão, os gráficos 4.5 e 4.6 revelam os tempos de resposta despendidos pelos estudantes do segundo e do sexto ano na resolução dos testes de identificação e discriminação. Inicialmente, é possível observar que as crianças mais jovens demandaram mais tempo na resolução dos testes, tanto nas alternativas em que marcaram a opção errada quanto nas que marcaram a opção correta. As alternativas com erros, entretanto, especialmente as referentes ao teste de identificação, foram aquelas que despenderam mais tempo. Uma hipótese para tal demora é o fato de as crianças perceberem algum tipo de conflito na informação recebida e necessitarem de uma maior reflexão até chegarem a uma conclusão, a qual, na maioria das ocasiões, acabava não sendo a esperada no teste. As alternativas marcadas corretamente não parecem ser geradoras de dúvida: a criança compreende o solicitado e em pouco tempo toma uma decisão.

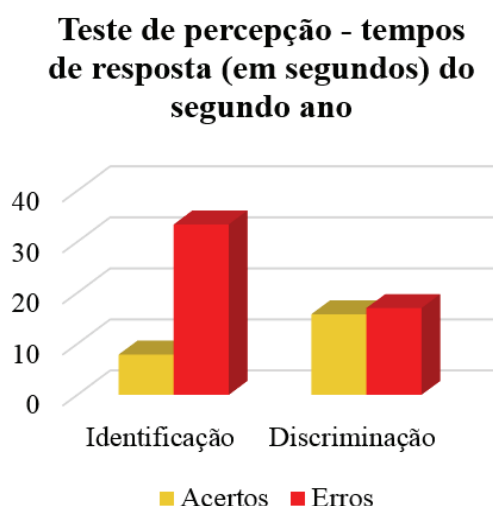


Gráfico 4.5: Tempos de resposta despendidos nos testes de percepção: segundo ano

Teste de percepção - tempos de resposta (em segundos) do sexto ano

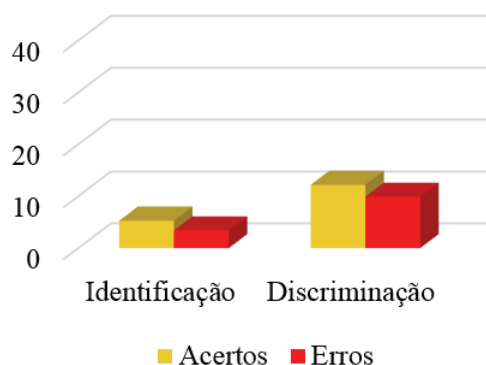


Gráfico 4.6: Tempos de resposta despendidos nos testes de percepção: sexto ano

Os resultados do sexto ano, por sua vez, retratados no gráfico 4.6, revelaram tendências bastante diferenciadas. Inicialmente, os estudantes gastaram tempo consideravelmente menor para a resolução dos testes, fato que pode ser revelador de uma percepção mais aguçada, dada a própria evolução cognitiva. A correlação entre tempo gasto nas alternativas marcadas com erros e nas marcadas com acertos é igualmente diferenciada daquela notada na série mais precoce; contrariando as expectativas iniciais, as crianças demandaram mais tempo quando marcaram a alternativa correta e menos tempo quando marcaram as incorretas. A explicação, nesse caso, pode ser oposta à percebida no caso dos alunos mais jovens: o excesso de velocidade pode ser um indicativo de falta de concentração e reflexão, o que conduziria ao erro.

Conclusão

Os segmentos róticos parecem constituir um terreno fértil de análise nas diferentes línguas do mundo. Sua complexidade de compreensão por parte dos pesquisadores e sua complexidade de aquisição por parte das crianças geram problematizações que parecem merecedoras de novas análises e reflexões no campo dos estudos fonológicos.

As análises realizadas nesta pesquisa têm como objetivo contribuir para esse campo fértil, por meio da discussão das relações existentes entre as diferentes modalidades por meio das quais pode se propagar a linguagem humana. A recorrência de trocas na escrita do sexto

ano, por exemplo, fato não esperado, dado que os alunos já trabalham a questão desde o segundo ano, pode constituir um indício de que a produção dos segmentos róticos ainda impõe complexidades na etapa de alfabetização, gerando certas dificuldades que perduram ao longo do processo de aquisição da escrita.

A diferença entre os índices de produções esperadas na fala e na escrita, por sua vez, pode ser explicada pela dificuldade de percepção, por parte do pesquisador, de todas as nuances da fala, dada a própria limitação da audição humana. Dessa forma, produções gradientes podem estar sendo realizadas sem que seja possível captá-las com base unicamente em outiva. Justifica-se, portanto, o uso de metodologias experimentais como uma possibilidade de avaliação de determinados detalhamentos fonéticos em trabalhos futuros.

No que se refere à relação escrita e percepção, a detecção de correlações entre o índice de trocas nas duas modalidades – mesmo considerando-se o baixo número de sujeitos envolvidos – pode indicar um papel da percepção nos erros ortográficos, hipótese que só pode ser corroborada com um *corpus* mais expressivo. Especificamente nos testes de percepção, os tempos de resposta podem constituir informações bastante reveladoras. Nesta pesquisa, por exemplo, foi possível observar que os tempos despendidos pelos sujeitos das duas séries percorrem caminhos opostos: enquanto, no segundo ano, as alternativas com erros levaram mais tempo para serem assinaladas, no sexto levaram menos tempo. Os estudantes do sexto ano, além disso, levaram menos tempo para assinalar as respostas, o que pode indicar uma percepção mais aguçada nas crianças mais velhas.

Observando-se, portanto, as correlações entre as diferentes modalidades da linguagem, aliadas a diferentes metodologias, pode tornar-se possível estabelecer novas hipóteses e visões sobre os fenômenos gerados pelos segmentos róticos, agregando, igualmente, novos pontos de vista sobre a Fonologia como um todo.

Referências

BATES, E.; GOODMAN, J. On the emergence of grammar from the lexicon. In: MACWHINNEY, B. (Ed.). *The emergence of language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999.

BONILHA, G. F. G. *Aquisição fonológica do Português Brasileiro: uma abordagem conexionalista da aquisição da linguagem*. 2004. 389 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BRESCANCINI, C.; MONARETTO, V. N. O. Os róticos no sul: panorama e generalizações. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 11, n. 2, p. 51-66, dez. 2008.

CÂMARA JR, M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão Livraria Editora Ltda, 1977.

FOREMAN, M. *Não me pega*. Blumenau: Todolivro Editora, 2012.

LADEFOGED, P.; MADDIESON, I. *The sounds of language*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1995.

LAMPRECHT, R. R.; BONILHA, G. F. G.; FREITAS, G. C. M.; MATZENAUER, C. L. B.; MEZZOMO, C. L.; OLIVEIRA, C. C.; RIBAS, L. P. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LINDAU, M. The history of /r/. In: FROMKIN, V. A. (Ed.). *Phonetic Linguistics: essays in honor of Peter Ladefoged*. 1. ed. Los Angeles: Academic Press Inc., 1985. p. 157-168.

MADDIESON, I. *Patterns of Sounds*. California: Cambridge University Press, 1984.

MIRANDA, A. R. M. *A aquisição do 'r': uma contribuição sobre seu status fonológico*. 1996. Dissertação (Mestrado e Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

OLIVEIRA, C. C.; MEZZOMO, C. L.; FREITAS, G. C. M.; LAMPRECHT, R. R. Cronologia da aquisição dos segmentos e das estruturas silábicas. In: LAMPRECHT, R. R et al. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

RAUBER, A. S., RATO, A., SANTOS, G. R., KLUGE, D. C., FIGUEIREDO, M. TP: *Perception tests and perceptual training with imediate feedback*. [software]. Disponível em: <http://www.worken.com.br/tp_regfree.php>. Acesso em: 03 mar. 2014.

WIESE, R. The unity and variation of (German) /r/. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, n. 70, p. 25-43, 2003.

INVESTIMENTOS E COMUNIDADES IMAGINADAS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE UMA FUTURA PROFESSORA DE INGLÊS

João Fábio Sanches Silva*

Resumo: O interesse por questões relativas à construção identitária surge na literatura internacional e nacional como uma crescente área de investigação, com um número cada vez maior de estudos que optam por uma abordagem pós-estruturalista ao formular o conceito de identidade no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Nessa perspectiva, o presente texto traz resultados de um estudo qualitativo que teve por objetivo compreender a relação entre os investimentos e as comunidades de prática de uma aluna-professora no seu curso de graduação em Letras Português/Inglês e nas práticas da língua inglesa, e seus impactos na construção da sua identidade. Os dados foram gerados por meio de um questionário aberto, narrativa escrita e entrevista semiestruturada, no ano acadêmico de 2011. Os resultados sugerem que os investimentos realizados pela referida participante nas práticas da língua inglesa reforçaram um profundo senso identitário, permitindo que ela exercitasse sua agência na busca por oportunidades de prática na língua. A participante também demonstrou sua relação com diferentes comunidades de prática, fossem estas reais ou imaginadas, envolvendo tanto participação e não-participação, sugerindo que sua identidade em construção fosse entendida na junção do conflito de interesses entre o desejado e o real.

Palavras-Chave: Identidade. Investimento. Comunidades imaginadas.

Abstract: The interest for issues related to the construction of identity arises in the international literature as an emerging area of investigation. An increasing number of studies adopt the poststructuralist approach to formulate the concept of identity in foreign language teaching and learning contexts. Under this framework, the present paper reports on the findings of a qualitative study which aimed at understanding the relationship between the investment and the communities of practice of a student-teacher in a Letras undergraduate program, and in the practices of English, and the possible impacts in the construction of her identity. Data were generated by means of an open-ended questionnaire, written narrative and semi-structured interview, in the academic year of 2011. The findings suggest that the investments of the participant in the English practices highlighted a profound sense of self as she exercised her agency in seeking to find opportunities to practice the language. The participant also showed that her relation to communities of practice, whether real or imagined, involved both participation and non-participation, and that her identity in construction should be understood in the combination of the conflict of interest between the desired and the real.

Keywords: Identity. Investment. Imagined communities.

* Professor Doutor do Mestrado Acadêmico em Letras e do Curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, joaofabio@uems.br

Introdução

O interesse por questões relacionadas a construções identitárias emerge na literatura internacional e nacional como uma crescente e significativa área de investigação. Segundo Block (2007, p. 27, tradução nossa), “identidades são processos construtórios de longa duração, em que indivíduos negociam novas posições subjetivas, moldam e são moldados por suas próprias histórias sociais”. Block ainda alega que o estudo do conceito de identidade tornou-se uma importante área de investigação, uma vez que as referências que as pessoas têm, de algum modo, se deslocaram, e as razões para isso parecem estar relacionadas a novas posições subjetivas adotadas em diferentes classes sociais, gêneros e raças (BLOCK, 2007). Identidade também se refere ao que Butler (2004) chama de *normas de reconhecimento* (p. 31), ou seja, normas que permitem a um indivíduo ser inteligível a outros, para que estes possam reconhecer nessa pessoa uma identidade particular. Entretanto, existem desiguais relações de poder para lidar, como, por exemplo, capitais econômicos, culturais e sociais que podem facilitar ou restringir os processos de interação com outros sujeitos em diferentes comunidades de prática onde os indivíduos desejam se engajar.

Desse modo, procurar uma definição para identidade tornou-se uma tarefa complexa. Razões para isso estão provavelmente relacionadas a diferenças entre orientações teóricas e tradições de pesquisa, que podem levar a diferentes formas de compreender o referido conceito. Norton (2000), por exemplo, define identidade como o modo que uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo histórico e do espaço social e como a pessoa entende suas possibilidades para o futuro. Holliday, Hyde e Kullman (2004), por sua vez, entendem identidade como as diversas formas pelas quais os indivíduos se definem, ou querem ser definidos nos contextos sociais de que fazem parte. Para os autores, identidade é multifacetada e está em constante mudança. Essa diversidade na construção da identidade pode ser resumida nos diferentes discursos que os indivíduos usam para influenciar as percepções que os outros possam ter sobre eles.

Bhabha (1994), por sua vez, caracteriza o conceito de identidade como sendo instável e não fixo. De acordo com o autor, o conceito de identidade não se restringe a uma essência, uma vez que os indivíduos não assumem uma única e específica identidade. Ao contrário, cada indivíduo assume muitas e diversas identidades, como, por exemplo, identidades geográficas, sociais, religiosas, apenas para mencionar algumas. Ainda assim, todas essas são contingentes, ou seja, são instáveis e dependentes de contextos sociais específicos.

As definições apresentadas para o conceito de identidade, embora não esgotadas, sugerem que sua construção é um fenômeno composto por múltiplas camadas e, como argumenta Block, “parece ser muito difícil chegar a uma definição que seja válida por muito tempo” (2007, p. 187, tradução nossa). Talvez por causa da complexa natureza do conceito, um crescente número de estudos adota uma abordagem pós-estruturalista ao definir identidade no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como, por exemplo, Danielewicz (2001), que considera a noção de identidade como a compreensão de quem uma pessoa é e como ela pensa que outras pessoas são; enquanto outros autores adotam o conceito de *subjetividade* (WEEDON, 1997), por exemplo, ao lidar com questões relacionadas à identidade. A esse respeito, Silva e Gil (2012) discutem que a subjetividade define um indivíduo que está em constante mudança e que, por isso, é dinâmica e contraditória no tempo histórico e no espaço social. Para eles, a construção identitária ocorre por meio da identificação do indivíduo com posições subjetivas particulares, assumidas em diferentes discursos (SILVA & GIL, 2012).

Essas perspectivas diferentes na compreensão do conceito de identidade podem também estar relacionadas às posições teóricas e tradições de pesquisas adotadas por pesquisadores interessados na investigação do referido conceito, como, por exemplo, Morgan (1997), ao adotar uma abordagem sociológica no seu entendimento de identidade; Schechter e Bayley (1997), que optaram por uma abordagem antropológica na sua análise de formação identitária; Duff e Uchida (1997), ao usar as teorias socioculturais de identidade para fazer referências às diferenças entre professores americanos e japoneses; e Leung, Harris e Rampton (1997), que encontraram nas teorias de etnia um modo de compreender até que ponto as escolas na Inglaterra se adaptavam a uma crescente população estudantil bilíngue e multilíngue.

As perspectivas acima apresentadas sugerem um estreitamento das fronteiras entre o social e o cultural ao se tentar definir identidade, o que possibilita visualizar esse conceito como um construto sociocultural em relação a processos sociais mais amplos, que aparentemente são marcados por relações coercivas ou colaborativas de poder (NORTON, 1997). Essa concepção sociocultural de identidade considera sua construção como sendo dinâmica e em constante mudança em tempo e espaço, construída e sendo construída na e pela linguagem. Nesse sentido, Pavlenko (2004, p. 54, tradução nossa) afirma que a linguagem é entendida como “o lugar da organização social e do poder e como uma forma de capital simbólico, além de um espaço de conflito, onde a subjetividade e a consciência individual são produzidas”.

Para Hall (2006), a construção da identidade na pós-modernidade ocorre de modo contínuo, em um processo aparentemente sem fim, no qual aspectos relacionados ao pertencimento de um indivíduo a diversos contextos sociais em tempo e espaço se entrelaçam para formar a identidade do sujeito. Esse processo pode levar os indivíduos a questionarem sua própria agência e os investimentos feitos para serem aceitos nesses novos contextos, buscando, assim, reassegurar sua própria identidade (NORTON & TOOHEY, 2002).

Algumas características que permeiam o conceito de identidade podem ser evidenciadas das informações apresentadas até o momento. Em primeiro lugar, é possível afirmar que a identidade não é um fenômeno fixo, estável, único e internamente coerente, mas múltiplo, em mudança e conflictual (NORTON, 2000; WEEDON, 1997). Segundo, a identidade de um sujeito não está isenta da influência de contextos sociais, culturais e políticos (DUFF & UCHIDA, 1997). E, por fim, a identidade é construída, mantida e (re)negociada, de modo significativo, por meio da linguagem e do discurso (LAM, 2000). Nesse sentido, os indivíduos podem ser afetados e influenciados pelos contextos sociais aos quais se relacionam, e a construção da identidade parece destacar as posições subjetivas assumidas nas experiências vividas dentro desses mesmos contextos, como aqueles vivenciados por futuros professores de línguas no estado de Mato Grosso do Sul.

Algumas Considerações Teóricas

Grande parte dos estudos que têm por objetivo investigar a construção identitária de aprendizes de uma língua adicional tende a enfatizar particularmente aprendizes de inglês como uma segunda língua, ao contrário de pesquisas que tentam compreender o processo de construção da identidade no contexto de aprendizes de inglês como língua estrangeira (ILE). Yoshizawa (2010) alega que a construção da identidade neste último contexto pode ser afetada por diferentes fatores que tendem a envolver a localização geográfica, valores sociais, ideologias distintas do ambiente de ILE, a importância da língua-alvo estudada, apenas para mencionar alguns. Nessa perspectiva, ao lidar com a construção identitária de futuros professores de inglês em um curso de licenciatura em Letras, em contexto de ILE, os envolvidos no processo de aprender e ensinar uma língua diferente da sua língua materna estão, de algum modo, inclinados a conceitos e atitudes que podem levá-los a mudanças ou readaptações de algumas das suas crenças, de seus valores e comportamentos. E a própria noção de identidade reside entre essas possíveis mudanças.

Pós-estruturalistas na área de aquisição de segunda língua vêm explorando em seus estudos o conceito de identidade e sua relação com uma sociedade mais ampla, particularmente afetando o modo como os indivíduos aprendem uma segunda língua. De acordo com Yoshizawa (2010), pós-estruturalistas alegam que a identidade é um espaço de conflito, onde a subjetividade é construída em uma variedade de espaços sociais, estruturados por relações de poder, levando um indivíduo a assumir diferentes posições subjetivas que podem entrar em conflito umas com as outras. Identidade, nesses termos, é entendida como diversa, contraditória e dinâmica.

Na abordagem pós-estruturalista para a construção identitária, a identidade é entendida como estando em constante mudança e relacionada ao entendimento de uma pessoa sobre ela mesma e sobre seu posicionamento frente a diferentes discursos. De acordo com Norton (2010), essa forma de enxergar a identidade pode levar os educadores a questionar o quanto aprendizes de uma segunda língua estão investidos em comunidades de prática e ainda ajudá-los a construir com seus alunos opções mais amplas de identidades.

Pós-estruturalistas assumem que as práticas significativas de uma sociedade são espaços de conflito e que comunidades linguísticas são arenas heterogêneas, caracterizadas por alegações conflitantes em relação à verdade e ao poder (NORTON, 2010). Tendo essa suposição por base, a linguagem não é entendida como um meio neutro de comunicação, mas sim como referência ao seu significado social. Segundo Norton (2010), é essa concepção de linguagem que os pós-estruturalistas definem como *discurso*. A esse respeito, Miller (2004) afirma que “as identidades são discursivamente construídas, envolvidas em práticas sociais e amplos sistemas ideológicos” (p. 290, tradução nossa), e a compreensão de que essas identidades são invocadas, construídas e negociadas por meio do discurso parece ser de grande relevância para o presente artigo.

Nesse amplo campo de conflito, Norton (2010) alega que educadores de língua estrangeira e pesquisadores deveriam examinar mais atentamente os contextos sociais, históricos e culturais nos quais a aprendizagem e o ensino de uma língua estrangeira ocorrem e como os envolvidos nesse processo negociam ou resistem às diversas posições subjetivas que esses contextos oferecem a eles. Ao tomar por base essa suposição, os conceitos de *investimento* e *comunidades imaginadas* emergem como construtos relevantes para um melhor entendimento do processo de construção identitária.

O conceito de *investimento*, como tratado neste texto, considera o aprendiz de uma língua estrangeira como possuidor de uma identidade complexa, que pode sofrer alterações no tempo e no espaço e é reproduzida nas interações sociais; diferente da noção de *motivação*,

que geralmente considera os aprendizes de uma língua estrangeira como tendo personalidades fixas e únicas (NORTON, 2010). Ainda segundo a autora, enquanto a motivação pode ser vista como um conceito originalmente psicológico, a noção de investimento deve ser entendida dentro de uma perspectiva sociológica, que possibilite fazer ligações entre o desejo de um aprendiz e seu comprometimento em aprender uma língua estrangeira e sua identidade mutável em construção. A noção de investimento considera, então, o aprendiz de línguas como tendo uma história social complexa e múltiplos desejos e, conseqüentemente, seus investimentos na língua-alvo devem ser considerados como investimentos na sua própria identidade de aprendiz (NORTON, 2000, 2010).

Uma extensão da relação entre identidade e investimento diz respeito ao conceito de *comunidades imaginadas*, a que aprendizes de línguas aspiram pertencer quando aprendem uma língua estrangeira. A noção de comunidades imaginadas foi originalmente cunhada por Anderson (1991), que a usou para sugerir que uma nação é socialmente construída e, por fim, imaginada pelas pessoas que se percebem como parte daquele grupo. Para o autor, “ela é imaginada porque os membros, mesmo da menor nação, jamais conhecerão a maioria dos seus membros compatriotas, jamais irão encontrá-los, ou sequer ouvir falar deles, mas, nas suas mentes, repousa a imagem da sua comunhão” (p. 6, tradução nossa). Pesquisadores de segunda língua e língua estrangeira adotam o conceito de Anderson por entender que comunidades podem ser imaginadas e o aplicam nas comunidades que os aprendizes de línguas imaginam durante o processo de aprendizagem.

Norton (2010) explica que “uma comunidade imaginada adota uma identidade imaginada, e o investimento de um aprendiz na língua-alvo deve ser entendido dentro desse contexto” (p. 356, tradução nossa). Para a autora (NORTON, 2000), os aprendizes investem diferentemente em membros distintos da comunidade da língua-alvo, e as pessoas pelas quais os aprendizes realizam seus maiores investimentos são as pessoas que representam ou oferecem o acesso à comunidade imaginada pelo aprendiz. Norton (2001) argumenta que aprendizes de uma segunda língua têm imagens de comunidades nas quais eles desejam participar no futuro. Essas comunidades imaginadas têm um grande impacto na sua aprendizagem da língua, embora não sejam membros legítimos de tais comunidades. Desse modo, o investimento dos aprendizes parece estar ligado as suas comunidades imaginadas e as suas afiliações futuras com as comunidades a que eles esperam ter acesso.

As noções de investimento e comunidades imaginadas surgem como construtos importantes para a compreensão do processo de construção identitária de futuros professores de línguas, uma vez que esses conceitos lidam com a relação entre aprendizes e língua-alvo,

incluindo seu desejo de se apropriar da língua. Assim, o presente artigo traz resultados de uma pesquisa qualitativa, que teve por objetivo compreender os investimentos e as comunidades de prática de uma aluna-professora, doravante *Clara*, no seu curso de graduação em Letras Português/Inglês e nas práticas da língua inglesa, buscando entender o impacto desses investimentos na construção da sua identidade.

A abordagem teórica adotada neste texto tomou por base o conceito de identidade como proposto por Norton (1995; 2000) e Weedon (1997). Nos termos dos trabalhos desses autores, baseando-se na teoria pós-estruturalista, identidade é teorizada como múltipla, em mudança, e como um espaço de conflito. A identidade também é conceituada como sendo produzida no contexto de diversas relações de poder, que operam no nível da interação entre as pessoas e no contexto de processos sociais, políticos e econômicos mais amplos (NORTON & EARLY, 2011). Além disso, os conceitos de *investimento* e *comunidades imaginadas* foram adotados, particularmente nos trabalhos de Anderson (1991), Lave e Wenger (1991), Norton Peirce (1995), Norton (2000; 2001) e Wenger (1998). Tais conceitos oferecem uma melhor compreensão de como aprendizes de uma língua estrangeira, e ainda futuros professores de línguas, se identificam e investem na língua inglesa.

A Pesquisa

Este trabalho segue um paradigma “exploratório-interpretativista que utiliza métodos não-experimentais, ao gerar dados qualitativos, e permitir uma análise interpretativa dos dados” (NUNAN, 1992, p. 4, tradução nossa), em uma tentativa de “fazer sentido, ou interpretar, os fenômenos segundo os significados que as pessoas atribuem a eles” (DENZIN & LINCOLN, 1998, p. 3, tradução nossa).

Os dados foram gerados a partir de um questionário aberto, uma produção narrativa e uma entrevista semiestruturada. O questionário teve por objetivo verificar o entendimento de *Clara* em relação a sua identidade de aprendiz de língua estrangeira, aluna de graduação e futura professora de línguas. As questões foram formuladas visando acessar algumas informações pessoais e o envolvimento de *Clara* com os conceitos desenvolvidos neste artigo, como, por exemplo, identidade, comunidades imaginadas, identidades imaginadas e resistência. Nenhum desses termos foi, entretanto, explicitamente utilizado no corpo do questionário, ou de qualquer outro instrumento, para evitar comprometer a geração dos dados.

Eu optei por usar a narrativa como método de geração de dados por acreditar que, ao falar sobre a identidade de uma pessoa, na verdade, falamos sobre a história de vida desse sujeito. Segundo Riessman (2008), ao usar narrativas, particularidades e contextos emergem, permitindo que a agência e a imaginação do sujeito possam ser interrogadas, o que possibilita o estudo da inclusão de diferentes vozes e subjetividades. Assim, *Clara* foi solicitada a produzir uma narrativa em que ela pudesse refletir sobre de que modo ter aprendido, ou ainda, estar aprendendo inglês e se preparando para se tornar uma professora do referido idioma pode ter influenciado sua vida. Por fim, *Clara* foi convidada a participar de uma entrevista semiestruturada, em que as respostas do seu questionário e da sua produção narrativa puderam ser mais bem elaboradas e compreendidas. A entrevista foi gravada e transcrita para posterior análise.

A ideia de usar instrumentos de geração de dados interconectados, ou triangulados, reflete meu desejo de conseguir uma melhor compreensão da participante envolvida no trabalho, uma vez que “a realidade objetiva jamais conseguirá ser capturada” (DENZIN & LINCOLN, 1998, p. 4, tradução nossa). Desse modo, a geração dos dados foi conduzida de forma narrativa, com o propósito de ilustrar e interpretar a construção discursiva da identidade dessa futura professora de línguas.

Os Investimentos de *Clara* como Aprendiz e Usuária de Inglês

Clara está inserida em um contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira que é definido por Block (2007) como sendo o contexto de alunos ao redor do mundo, contando com seu tempo em sala de aula para aprender uma língua que não é a sua língua típica de comunicação. Block (2007) explica que as condições de aprendizagem e uso da língua nesses contextos variam consideravelmente, embora todos tenham em comum o predomínio da sala de aula como espaço para exposição à língua-alvo. *Clara* parece contradizer, de alguma forma, a generalização feita por Block, ao lembrar seu contato inicial com a língua inglesa.

Meu contato com o inglês começou cedo, mas não mediado por um professor... Meu tio foi morar com a gente por um tempo,... E ele me apresentou ao mundo da música. Passávamos horas cantando e ouvindo *rock*. Lembro que quando vi pela primeira vez o *clip More than Words* do *Extreme* me apaixonei e comecei a escrever a letra do jeito que eu cantava. Esse foi o começo que me fez crescer amante das músicas, e já na adolescência comecei a montar uma pasta de letras de músicas em inglês e nunca mais parei. (*Clara*, narrativa, 2011).

A descoberta do inglês como língua estrangeira pode ter impactado positivamente o gosto de *Clara* pelo idioma, e os investimentos feitos por ela ao colecionar e tentar escrever letras de canções em inglês parece ter tido um papel importante como prática na língua-alvo. *Clara* também elencou ouvir músicas, assistir a filmes e outras formas de entretenimento em inglês como formas de praticar o idioma. *Clara* parece ter aproveitado as possibilidades que lhe foram apresentadas, ou criadas, para praticar a língua, o que incluiu bem-sucedidas tentativas de comunicação com alguns falantes de inglês.

No tempo que eu estava morando em Brasília eu tive a oportunidade de conhecer três alunos estrangeiros + tinha dificuldade + mas você arrisca uma coisa ou outra + por um tempo eu consegui manter essa prática de estar lá e conversar com a pessoa + tentar fazer por mim mesmo + era um esforço meu! (*Clara*, entrevista, 2011).

Os investimentos feitos por *Clara* nas práticas da língua, de algum modo, impactaram positivamente sua identidade de usuária de uma língua estrangeira. Ao recontar suas experiências com a língua inglesa, *Clara* lembrou seu encontro com um jovem alemão intercambiário na academia em que ela se exercitava na época e a oportunidade que ela criou para poder praticar a língua.

Eu sei que teve um dia que eu estava lá numa máquina + e: + chegou esse rapaz + e ele estava com dificuldade de falar com o instrutor + e daí: + depois que o instrutor saiu + eu fui conversar com ele + só que eu fui com muita vergonha ++ tipo assim + tentava falar em português + e ele não conseguia ++ e eu sabia + assim + no máximo + “How are you?” ++ eu sabia muitas coisas + só que: + soltas + eu não conseguia ++ então + eu misturava o inglês com o português + mas acabou dando certo + a comunicação aconteceu! + e deu diálogo! (*Clara*, entrevista, 2011).

Clara parece ter criado uma zona de conforto com seu amigo intercambista, em um espaço onde ambos conseguiram construir uma comunidade horizontal, com segurança, compreensão, e livres de qualquer forma de opressão. Nessa experiência de troca, *Clara* parece ter reforçado sua identidade de usuária da língua inglesa, em um espaço social onde seu conhecimento da língua pudesse ser usado, e não testado.

Além de aproveitar as oportunidades que tinha para praticar inglês, *Clara* também criou algumas dessas oportunidades. Ela lembrou o fato de reunir um grupo de amigos que compartilhava o mesmo interesse e gosto por livros e filmes e de iniciar conversas sobre assuntos relacionados em inglês (*Clara*, entrevista, 2011). O que possivelmente começou como uma atividade lúdica ressignificou-se como um investimento consolidado na prática do

idioma. Veja como ela descreve essa prática, exercendo sua agência ao procurar oportunidades para praticar a língua:

Outra coisa que eu fazia também era conversar com alguns amigos brasileiros mesmo + só que em inglês + só pra gente treinar + brincar + era mais coisa de brincadeira + sabe? + só que você está praticando! + a gente pega as pessoas que têm gostos em comum + geralmente de livro + de filme + e estabelece uma conversa em inglês + (*Clara*, entrevista, 2011).

O conceito de investimento concebe o aprendiz de línguas como tendo uma história social complexa e múltiplos desejos. Nessa perspectiva, os investimentos devem ser compreendidos dentro de uma base sociológica que faz conexão entre os desejos de um aprendiz e seu comprometimento em aprender uma língua estrangeira e sua identidade em constante construção, como sugerido por Norton (2000). Assim, os investimentos de *Clara* na língua-alvo também são investimentos na sua própria identidade, a qual está sendo constantemente negociada.

Clara pode ser considerada investida nas práticas da língua inglesa, particularmente por usar uma diversidade de meios ao tentar aprimorar suas habilidades linguísticas, o que inclui o uso da internet, ouvir canções em inglês, assistir seriados e programas de entrevistas também em inglês, ler artigos acadêmicos, apenas para mencionar alguns (*Clara*, entrevista, 2011). *Clara* também demonstrou comprometimento com as oportunidades que teve de praticar a língua, além daquelas criadas por ela mesma, o que conseqüentemente pode ter levado ao surgimento da sua identidade de falante de inglês. Ou seja, seus investimentos nas práticas da língua, de algum modo, impactaram sua identidade de usuária de uma língua estrangeira.

Os Investimentos de *Clara* como Aluna de Graduação

Starfield (2002) afirma que aprendizes de línguas possuem graus variados de capitais simbólicos, culturais e linguísticos, conferidos a eles pelas suas posições socioeconômicas, suas experiências educacionais, entre outros fatores sociais. Segundo o referido autor, tal suposição explica porque o conceito de investimento também oportuniza aos aprendizes um maior acesso ao poder, que pode ser ressignificado no capital cultural e simbólico necessário que os possibilitará exigir o direito de participar em uma determinada comunidade desejada. A esse respeito, Sharkey (2003) alega que aprendizes empoderados continuarão avançar até se

tornarem participantes legítimos nas suas comunidades desejadas, ao mesmo tempo em que suas identidades se constroem no decorrer das suas experiências de aprendizagem. *Clara* parece ser representativa desse processo ao investir nas práticas do seu curso de graduação em Letras.

Apesar do conflito inicial experienciado antes do início das atividades universitárias, *Clara* pode ser considerada investida nas práticas do seu curso de graduação em Letras. Talvez por não considerar o curso de Letras uma opção interessante para seu futuro profissional, *Clara* tenha vivenciando um campo de conflito frente a sua opção. Contudo, ela enfatizou que, por estar longe da família e amigos, decidiu tirar o maior proveito possível desse novo contexto social. Veja como ela descreve esse envolvimento:

Quando eu entrei no curso + desde o primeiro ano + eu pensei comigo + “Vou me envolver em tudo o que eu puder pro tempo passar rápido + pra eu tirar proveito + realmente pra eu poder me dedicar” + e daí no primeiro ano eu comecei a trabalhar com a Olivia em alguns projetos dentro da faculdade + depois eu fui encaminhando pra língua portuguesa + eu sou bolsista + e daí no passado + eu queria fazer extensão com a Dolly pra dar aula de inglês + (*Clara*, entrevista, 2011).

Um fato interessante sobre *Clara* diz respeito ao fato de ela ter vivenciado a prática docente durante sua graduação, além das oportunidades que lhe foram ofertadas por meio do estágio. *Clara* comentou sobre seu investimento nas práticas docentes de língua inglesa em um curso que ofereceu para um grupo de adolescentes que frequentava um projeto assistencial em uma comunidade carente da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. Ela justificou sua escolha por esse contexto social, explicando o seguinte:

Eu conversei com o pastor da igreja onde congrego + e como eles estavam com algumas ideias de fazer atividade com os adolescentes dum bairro aqui de Dourados + eu falei pra ele + “se vocês aceitarem eu estou disposta! + vamos ver se a gente junta uma turma pra dar aula de inglês” + eu falei + “eu estou começando agora + minha base é de iniciante mesmo + seria mais um reforço pra eles no colégio + alguma coisa pra despertar o interesse deles + porque às vezes + eles têm uma realidade muito difícil + parece que é muito distante eles fazerem um curso de inglês ++ no primeiro dia que eu fiz o encontro com eles a gente conseguiu juntar uma turminha iniciante de 13 alunos + eu fiquei super feliz! (*Clara*, entrevista, 2011).

Outra forma de investimento nas práticas do seu curso de graduação diz respeito ao apoio que *Clara* costumava dar a uma das suas professoras de inglês no curso. *Clara* relembrou que, após a realização de um evento bem-sucedido no curso, na área de língua

inglesa, ela idealizou para sua unidade universitária o início de um grupo de estudos. Veja como ela explica o início dessa proposta:

Eu sempre ficava dando apoio pra Dolly nessa questão de escrever projeto e publicar + daí a gente juntou pra organizar a recepção da Diana Brydon + dali a gente foi conversando + e teve uma vez que eu encontrei a Dolly + que falou assim + “faz um Facebook + adiciona a Diana” + um dia + o Terry começou a conversar comigo e falou sobre o grupo + eu falei pra ele + “por que a gente não monta uma coisa aqui?” + “ótima ideia! + porque já tem um núcleo em tal lugar + poderia ter um em Dourados” + eu conversei com a Olivia e falei + “o Terry está interessado! + ele pode se encontrar com a gente via Skype” ++ o Terry passava as leituras e a gente discutia aqui + (*Clara*, entrevista, 2011).

O investimento de *Clara*, ao propor o início desse grupo de estudos no seu curso de Letras, parece ter sido muito proveitoso, não apenas para ela mesma, mas também para outros alunos-professores envolvidos no referido grupo. *Clara* faz uma breve análise de alguns dos resultados desses encontros, como pode ser observado a seguir:

Foi muito legal! + a gente via a Olivia + a Dolly + com métodos totalmente diferentes + discutindo sobre o trabalho delas + revendo os conceitos + e passando isso pra gente! + o lucro disso foi que a gente teve algumas reuniões + e alguns alunos foram encaminhados pra iniciação científica dentro desse tema ++ inclusive + a gente fez contato com uma professora da editora Pearson + e daí nós juntamos + escrevemos o projeto + e ela veio pra cá + apresentou + foi maravilhoso! (*Clara*, entrevista, 2011).

Os investimentos de *Clara* na sua formação universitária podem ser traduzidos pela sua multiparticipação em diferentes comunidades de prática que podem, de algum modo, ter moldado a forma como ela investiu nas práticas do seu curso de Letras. *Clara* também pode ser considerada investida nas práticas do seu curso de graduação, apesar do conflito experienciado antes do início do curso, por não conseguir associar o curso de Letras a sua futura profissão. *Clara* também parece ter alcançado resultados importantes com os investimentos feitos nas práticas de ensino durante sua graduação, o que possibilitou a ela desenvolver um sentimento de segurança e competência ao ensinar a língua inglesa.

As Comunidades Imaginadas por *Clara*

Como já mencionado, comunidades imaginadas (NORTON, 2001; WENGER, 1998) são grupos, intangíveis ou ainda não acessíveis, de que um indivíduo deseja participar. Kanno

(2003) complementa essa visão ao afirmar que comunidades imaginadas podem representar os sonhos de um sujeito para o futuro em um ponto particular da sua vida. Norton (2000) argumenta que a participação de um indivíduo em uma comunidade de prática particular é por vezes contestada, seja pela posição atual do sujeito, seja pelo modo como este é posicionado – ou acredita ser posicionado – pelos outros. Esse desejo de pertencer a uma comunidade inacessível parece ajudar a moldar a agência de uma pessoa ao passo que ela constrói sua identidade.

Clara mencionou em sua narrativa que sempre desejou frequentar um curso particular de línguas, mas que, por limitações financeiras, ela não teve a chance de alcançar esse objetivo. Ela explicou que, ao fazer o curso de Letras, teria a oportunidade de ter acesso a uma das suas comunidades imaginadas, a comunidade de aprendizes de inglês. Como já mencionado, a identidade de aprendiz de línguas é por vezes um campo de conflito e, no caso de *Clara*, o conflito experienciado nessa construção não se referia às dificuldades inerentes ao processo de aprender uma língua estrangeira. A luta referenciava o fato de *Clara* não ter condições de pagar um curso particular de inglês e, conseqüentemente, não ter acesso à comunidade da qual ela gostaria de fazer parte.

Clara mencionou ter seu primeiro contato com a língua inglesa em uma idade muito precoce. Ela enfatizou, em sua narrativa, as experiências que teve ao ser apresentada ao que chamou de *mundo da música* por um dos seus tios. A descoberta do inglês como língua de entretenimento pode ter favorecido a construção de uma identidade de usuária de inglês e os investimentos feitos por ela, após esse contato inicial, como, por exemplo, colecionar letras de canções em inglês, ter agido como uma importante forma de prática na língua-alvo, como já sugerido. *Clara* lembrou sua prática de ouvir canções em inglês e usar sua imaginação como elemento fundamental no processo de criar novas formas de autorrepresentação e novas comunidades imaginadas. A esse respeito, *Clara* parece ter desenvolvido uma nova posição subjetiva e um novo discurso de autoexpressão ao desenvolver seu desejo de participar da comunidade de prática de alunos de inglês.

Ao retomar suas experiências com a língua inglesa e os impactos dessas na construção da sua identidade de aprendiz de uma língua estrangeira, *Clara* enfatizou a importância de uma de suas primeiras professoras de inglês, uma professora canadense no colégio militar que frequentou em Brasília, que parece ter impactado sua identidade de aprendiz de inglês positivamente. *Clara* parece ter reconhecido na professora canadense a pessoa que poderia garantir o acesso a uma das suas comunidades imaginadas:

Minha primeira professora de inglês era canadense, lembro até hoje, na 5ª série no Colégio Militar de Brasília. Depois dela, percebo que os professores seguem um padrão no ensino público, outro no privado, e outro na EJA, que foi minha última escola em 2007. (*Clara*, questionário, 2011).

A professora canadense de *Clara* parece tê-la impactado positivamente na aprendizagem de inglês, favorecendo a construção de uma identidade imaginada – a de falantes de inglês. *Clara* também compara a comunidade imaginada de falantes de inglês, representada pela sua professora canadense, com outros contextos de aprendizagem, como, por exemplo, a escola pública. Para *Clara*, a escola pública é imaginada como não sendo o espaço apropriado para aprender línguas, ao relatar que os professores seguem padrões regulares ao ensinar conteúdos recorrentes nesse contexto (*Clara*, questionário, 2011).

Ao introduzir diferentes contextos de aprendizagem quando relembra suas experiências com a língua inglesa, *Clara* parece construir sua identidade em comunidades particulares de prática, ao mesmo tempo em que parece fortalecer seus sonhos e desejos em relação a ser uma participante da comunidade de aprendizes de inglês. Isto corrobora o que é afirmado por Miller (2004), ao sugerir que, ao mover-se de um contexto para outro, aprendizes invocam diferentes representações da sua própria identidade.

Clara também descreveu algumas de suas experiências com a língua que permitiram a ela imaginar a identidade de usuária da língua, aliando a sua identidade de aprendiz, como o relato do encontro de *Clara* com o jovem intercambiário da Alemanha. A experiência de usar a língua inglesa como uma língua de comunicação efetiva pode ter impactado a construção da sua identidade de usuária de inglês positivamente. A esse respeito, Block (2007) argumenta que, para participar em certas comunidades de prática, a participação sempre começa de forma periférica, mas ela precisa ser legitimada, ou seja, o aprendiz precisa ser tratado como um membro aceitável da comunidade de que deseja participar. Esse parece ser o caso de *Clara*, ao conseguir se comunicar efetivamente em inglês com o jovem intercambista por quase um ano (*Clara*, entrevista, 2011).

As experiências vividas por *Clara* em relação a aprender e usar a língua inglesa em diferentes contextos sociais podem, de algum modo, ter influenciado seu desejo de pertencer a essas comunidades. *Clara* parece acreditar que o conhecimento da língua inglesa pode ter oferecido a ela acesso a suas comunidades imaginadas, e que também seus investimentos nas práticas do idioma deveriam ser compreendidos no contexto das suas futuras oportunidades profissionais, quando ela teria a chance de aproveitar os benefícios que o capital cultural adquirido poderia trazer a ela.

O desejo de *Clara* de pertencer às comunidades de aprendizes e usuários de inglês parece ter fortalecido nela os investimentos nas práticas do idioma em diferentes contextos sociais, o que pode ter impactado sua identidade em construção. A seguir, apresento a construção da identidade imaginada de *Clara* de futura professora de línguas.

A identificação de *Clara* com o curso de Letras foi inicialmente um campo de conflito, visto que ela não associava essa formação universitária a sua futura vida profissional. Contudo, apesar da aparente resistência inicial, *Clara* passou a investir nas práticas ofertadas pelo curso desde então, o que a pode ter levado a construir a identidade de futura professora de línguas, reconsiderando o curso de Letras como uma oportunidade de atuação profissional.

O investimento de *Clara* nas práticas do curso de Letras garantiu a ela suficiente capital cultural para aspirar participar da comunidade de professores de línguas. As experiências de ensino que ela teve durante sua formação acadêmica parecem ter contribuído para construção dessa identidade imaginada. Ela detalha uma dessas experiências a seguir:

Tem umas meninas que estavam no quarto ano + a gente começou a dar reforço no ano passado pra uns alunos + e doze alunos entraram na faculdade + estão aqui! + e às vezes eles cruzam comigo no corredor e me chamam de professora! + eu fico assim + sabe? + então + eu quero isso pra mim! + isso é uma coisa gostosa! + (*Clara*, entrevista, 2011).

Clara parece ter assumido a identidade de professora de línguas, e seus investimentos nas referidas práticas de ensino podem ter reforçado seu desejo de ser uma participante legítima de tal comunidade. Essas experiências impactaram seu desejo não apenas de ser uma professora de línguas, mas também de ser uma profissional que poderia fazer a diferença nas vidas de seus futuros alunos (*Clara*, entrevista, 2011). Como já mencionado, *Clara* foi professora de inglês em um projeto assistencial, e talvez por causa dos relacionamentos construídos com os alunos nesse ambiente, ela imaginou para si a identidade de uma professora muito competente. A esse respeito, ela mencionou:

Eu quero + assim + me preparar muito + fazer o que eu puder pra me capacitar mais + pra que eu realmente + quando estiver numa sala de aula + dando aula + eu dar o meu melhor! + mas eu não quero ser só uma professora + eu quero assim + marcar os alunos! (*Clara*, entrevista, 2011).

Ao ser questionada sobre seu desejo de continuar sua formação profissional após a graduação em Letras, *Clara* mencionou que investiria primeiramente em pesquisa e que somente após algum tempo dedicaria mais esforços ao ensino. Ela assim explicou: “talvez um

curso de aprimoramento + ou o lance de investir em pesquisa + acho que me ajudaria a dar aula com muito mais qualidade + assim eu posso oferecer mais para os alunos” (*Clara*, entrevista, 2011). A forte identificação de *Clara* com a identidade imaginada de uma professora qualificada e preocupada com seus alunos foi mais uma vez referenciada. A aspiração de *Clara* de pertencer a essa distinta comunidade sugere que ela investiria primeiramente nas práticas de pesquisa para melhor compreender sua própria prática de ensino como futura professora.

Contudo, *Clara* acredita que irá se graduar sem a necessária competência comunicativa para ser uma professora eficiente de inglês. Ela faz essa análise ao mencionar: “a gente sabe que o aluno que sai da faculdade + ele não sai pronto + mas ele tem que sair com condição mínima de entrar numa escola e dar aula + se não: + não tem propósito de ser o curso + né?” (*Clara*, entrevista, 2011). O surgimento de uma identidade relacionada ao ensino da língua parece estar ligado ao desenvolvimento de melhores práticas de inglês que poderiam dar a *Clara* mais segurança ao ensinar a língua.

As experiências de *Clara* com a língua inglesa e com as práticas de ensino parecem ter contribuído para a construção da identidade de aprendizes/usuários de inglês e, ainda, de futura professora do idioma, exercendo sua agência na busca dos seus objetivos, reais ou imaginados. A esse respeito, Pavlenko e Norton (2007) alegam que as comunidades imaginadas são fontes de agência e investimento na aprendizagem da língua-alvo, e isso parece ser verdade para *Clara* ao imaginar a comunidade de falantes de inglês e professores bem-sucedidos. *Clara* parece estar construindo sua identidade no relato de suas experiências no encontro de múltiplas condições, como, por exemplo, diferentes ambientes escolares, diferentes experiências de aprendizagem, e investimentos nas práticas da língua-alvo.

As experiências vividas por *Clara* como aprendiz de inglês, usuária do idioma, e até como futura professora de línguas parecem ter contribuído para emergência de comunidades imaginadas e consequentes investimentos em identidades imaginadas. A esse respeito, Norton e McKinney (2011) sugerem que comunidades imaginadas e identidades também imaginadas exigem não menos esforços que comunidades reais de prática, nas quais os aprendizes têm seus engajamentos diários. Ainda segundo os autores, essas comunidades e identidades imaginadas podem até ter um impacto mais forte nos investimentos realizados na construção das suas identidades. Esse parece ser o caso de *Clara* em relação às suas experiências de aprender e usar a língua inglesa, ao mesmo tempo em que se reconstrói como professora de línguas.

Considerações Finais

O conceito de investimento possibilita compreender *Clara* como tendo uma história social complexa e múltiplos desejos. Seus investimentos nas práticas da língua inglesa e no seu curso de Letras podem ser compreendidos em uma perspectiva sociológica, que alia seus desejos e compromentimentos em aprender uma língua estrangeira a sua identidade em construção. Desse modo, ao investir nas práticas de aprendizagem de inglês, *Clara* assumiu a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem e também pelas oportunidades de uso do idioma. Além disso, a identidade imaginada de futura professora parece ter contribuído para que *Clara* investisse nas práticas do seu curso de graduação, como, por exemplo, estagiária de línguas e bolsista do curso, o que, de algum modo, marcou sua identificação e investimentos na graduação em Letras.

Os investimentos de *Clara*, ao participar de diferentes comunidades de prática, parecem ter dado a ela capital cultural suficiente e apropriado para poder ser considerada uma participante legítima das comunidades desejadas. O desejo de *Clara* de participar dessas comunidades imaginadas pode ter fortalecido nela seus desejos de investir nas práticas da língua em contextos sociais diversos, o que pode ter impactado positivamente sua identidade de falante da língua. Assim, as experiências vividas por *Clara* como aprendiz de inglês, usuária da língua, e até mesmo como professora do idioma parece ter contribuído para emergência de comunidades imaginadas e consequentes investimentos em identidades imaginadas.

Embora *Clara* viva em comunidades reais de prática e construa comunidades imaginadas que a levem a investir em identidades também imaginadas, ela enfrentou alguns conflitos ao tentar ter acesso a algumas dessas comunidades, como, por exemplo, o sentimento de não ser tão competente quanto desejaria para assumir uma sala de aula. Em outras palavras, as identidades de *Clara* foram construídas não somente pelas posições subjetivas adotadas ou desejadas por ela, mas também por aquelas que ela não desejava. Desse modo, a construção da identidade de *Clara* parece ter sido moldada pela combinação de sua participação e não-participação em determinadas comunidades de prática, imaginadas ou não, e suas identidades em construção deveriam ser entendidas na junção do conflito de interesses entre o desejado e o real.

Por fim, *Clara* parece estar construindo quem ela é e como ela deseja ser reconhecida no contar das suas experiências de aprendiz de inglês e aluna de um curso de graduação em Letras. *Clara* parece estar construindo sua identidade no encontro de múltiplas condições,

como, por exemplo, diferentes ambientes escolares, experiências de aprendizagem e investimentos nas práticas da língua.

Referências

ANDERSON, B. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso, 1991.

BHABHA, H. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.

BLOCK, D. *Second language identities*. London: Continuum International Publishing Group, 2007.

BUTLER, J. *Undoing Gender*. London: Routledge, 2004.

DANIELEWICZ, J. *Teaching Selves: Identity, Pedagogy and Teacher Education*. Albany: SUNY, New York, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

DUFF, P. A.; UCHIDA, Y. The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, v. 31, p. 451-486, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade* (11th ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLLIDAY, A.; HYDE, M.; KULLMAN, J. *Intercultural Communication: an advanced resource book*. London: Routledge, 2004.

KANNO, Y. Imagined communities, school visions and the education of bilingual students in Japan. *Journal of Language, Identity and Education*, n. 2, p. 285-300, 2003.

LAM, W. S. E. L2 literacy and the design of the self: A case study of a teenager writing on the internet. *TESOL Quarterly*, 34 (3), p. 457-482, 2000.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEUNG, C.; HARRIS, R.; RAMPTON, B. The idealised native speaker, reified ethnicities and classroom realities. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, p. 543-560, 1997.

MILLER, J. Identity and Language Use: The Politics of Speaking ESL in Schools. In PAVLENKO, A., BLACKLEDGE, A (Orgs.). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (p. 290-315). Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004.

MORGAN, B. Identity and intonation: Linking dynamic processes in an ESL classroom. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, p. 431-450, 1997.

NORTON (PEIRCE), B. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, v. 29, p. 9-31, 1995.

NORTON, B. Language, Identity and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.

_____. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education, 2000.

_____. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: BREEN, M. (Org.). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson Education, 2001. p. 156-171.

_____. Language and Identity. In: HORNBERGER, N., McKAY, S. (Org.). *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2010. p. 349-369.

_____. ; EARLY, M. Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research. *TESOL Quarterly*, 45, 3, p. 415-439, 2011.

_____. ; MCKINNEY, C. Identity and Second Language Acquisition. In: ATKINSON, D. (Org.), *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 2011. p. 73-94.

_____. ; TOOHEY, K. (2002). Identity and Language Learning. In: KAPLAN, R. (Org.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford/ New York: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAVLENKO, A. Gender and sexuality in foreign and second language education: Critical and feminist approaches. In: NORTON, B., TOOHEY, K. (Orgs.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____.; NORTON, B. Imagined communities, identity, and English language teaching. In CUMMINS, J., DAVISON, C. (Orgs.), *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007. p. 669-680.

SCHECTER, S.; BAYLEY, R. Language socialization practices and cultural identity: Case studies of Mexican descent families in California and Texas. *TESOL Quarterly*, v. 31, p. 513-542, 1997.

SHARKEY, J. Judy Sharkey responds: Christmas, 1998: "Now dash away, dash away, dash away all!" In SHARKEY, J., JOHNSON, K. E. (Orgs.), *The TESOL quarterly dialogues: Rethinking issues of language, culture, and power*. Alexandria, VA: TESOL, 2003. p. 56-60.

SILVA, J. S. F.; GIL, G. Culture, Language and Identity Construction in Foreign Language Learning and Teaching: a Theoretical Discussion. *Contexturas*, n. 19, p. 91-108, 2012.

STARFIELD, S. "I'm a second-language English speaker": Negotiating writer identity and authority in sociology one. *Journal of Language, Identity, and Education*, n. 1, p. 121-140, 2002.

WEEDON, C. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 1997.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

YOSHIZAWA, A. *Learner identity construction in EFL context: Needs for research area expansion and examination of imagined identities in imagined communities* [online site]. Retrieved from: <<http://www.keiwa-c.ac.jp/kenkyu/kiyo/doc/kiyo19-3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

A POSPOSIÇÃO DO SUJEITO E A ERGATIVIDADE CINDIDA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Jussara Abraçado*
Hyléa Vale**

Resumo: A ordem verbo-sujeito do português do Brasil tem sido estudada sob diferentes perspectivas teóricas. Sabe-se, em função dos diversos estudos realizados até então, que, comparativamente à ordem sujeito-verbo, a ordem verbo-sujeito é bem menos frequente. Sabe-se, ainda, que as ocorrências da ordem verbo-sujeito estão preferencialmente atreladas a verbos monoargumentais e a sintagmas nominais geralmente não humanos e inanimados. Em relação às funções desempenhadas no discurso, os achados indicam que a ordem verbo-sujeito tende a ser empregada, introduzindo informações novas, sujeitas a se transformarem em tópico na sequência do discurso, e como participante de um esquema organizacional das narrativas, veiculando eventos e situações sem tópico, no plano de fundo, que, em geral, não são retomados na progressão discursiva. Neste trabalho, pautado teoricamente na Linguística Funcional e em dados extraídos da fala de 10 informantes, cujas entrevistas integram a Amostra Censo (Projeto Censo da Variação Linguística no Rio de Janeiro, PEUL/UFRJ), demonstramos que se observa no português brasileiro uma tendência a relacionar o sujeito de construções monoargumentais pouco transitivas ao objeto de construções com mais de um argumento e com alto grau de transitividade, o que constitui uma evidência de que, no que diz respeito a tais construções, o português do Brasil comporta-se como uma língua de ergatividade cindida.

Palavras-chave: Português brasileiro. Ordem VS. Ergatividade cindida.

Abstract: Verb-subject order (VS) of Brazilian Portuguese (PB) has been studied by different theoretical perspectives. It is known, due to several researches that were realized until now, that VS is less frequent compared with subject-verb order (SV). It is still known that the occurrences in VS are preferentially linked to monoargumental verbs and generally non-human and inanimate nominal sintagms. In relation to the functions developed in discourse, the results indicate that VS tends to be used introducing new information, exposed to be transformed into topic in discourse sequence, and, as a participant of an organizational schemes of narratives, conveying events and situations without topic, which in the background are not recovered in the discursive progression. In this academic paper, based on linguistic functionalism and on data extracted from the speech of 10 persons whose interviews take part in Amostra Censo (Projeto Censo da Variação Linguística no Rio de Janeiro, PEUL/UFRJ), we demonstrate that it is observed in Brazilian Portuguese a tendency to correlate the subject of low transitive monoargumentais constructions to the object of constructions with more than one argument and high transitivity, and this means an evidence that, with regard to such constructions, the Portuguese of Brazil behaves as a split ergativity language.

Key-words: Brazilian Portuguese. VS order. Split ergativity.

* Professora Doutora do Departamento de Ciências da Linguagem, Instituto de Letras, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, Brasil, abracadoj@vm.uff.br

** Professora Doutora do Departamento Técnico Especializado, do Instituto Benjamin Constant (IBC), Rio de Janeiro/RJ, Brasil, hyleavale@ibc.gov.br

Introdução

Muitos têm sido os estudos sobre a ordem verbo-sujeito (VS) no português brasileiro (PB). Em função dos diversos estudos realizados (Cf. BITTENCOURT, 1979; LIRA, 1982; PONTES, 1986; NARO E VOTRE, 1991, entre outros), sabe-se que, comparativamente à ordem sujeito-verbo (SV), a VS é bem menos frequente. Sabe-se, ainda, que a ordem VS é fortemente favorecida por construções com verbos monoargumentais, em que o sintagma nominal (SN) argumento é geralmente não agentivo. Em relação às funções desempenhadas no discurso, sabe-se que a VS tende a ser empregada, introduzindo informações novas - sujeitas a se transformarem em tópico na sequência do discurso - e como participante de um esquema organizacional das narrativas, veiculando eventos e situações sem tópico, no plano de fundo, que, em geral, não são retomados na progressão discursiva.

As circunstâncias que envolvem as ocorrências da VS levaram Pontes (1986) a salientar a semelhança existente entre o SN argumento posposto de construções com verbos monoargumentais (CV1) e o objeto direto de construções com verbos de mais de um argumento (CV2/3)¹. Pontes (1986), ao fazer referência a tal semelhança, ressalta: a posição (ocorrem após o verbo), a concordância verbal (não desencadeiam concordância), aspectos ligados à referencialidade (costumam ser novos) e a propriedades agentivas (tendem a ser não humanos e inanimados). Apoiada nas semelhanças relatadas, Pontes (1986) postula que os SN pospostos em CV1 são objetos e não sujeitos.

Embora não haja razão para discordar de Pontes (1986), no que se refere às semelhanças existentes entre o SN posposto de CV1 e o objeto direto de CV2/3, entendemos que o fato de o sujeito posposto muitas vezes não apresentar as características do sujeito prototípico não nos pode induzir a classificá-lo como objeto. Dizemos isso, porque, se assim o fizéssemos, iríamos cair em armadilha semelhante, já que estaríamos nos *livrando* de um sujeito não prototípico, mas *criando* um objeto também nada prototípico. Contextualizando o que acabamos de dizer, surgiriam diversos percalços como os de explicar a existência de CV1 sem sujeito, com objetos que não podem ser cliticizados, mas que, diferentemente dos objetos diretos prototípicos do PB, poderiam desencadear concordância verbal (ex: Chegaram os meninos/ * Chegaram-nos).

¹ Cumpre esclarecer que nos utilizamos desses rótulos para nos referirmos genericamente às várias construções que, embora de naturezas distintas, compartilham entre si a característica de se constituírem de um verbo monoargumental (CV1) ou de um verbo de mais de um argumento (CV2/3).

Uma outra abordagem do fenômeno é a de explicar o comportamento do SN posposto em CV1 a partir da natureza do verbo. Em diversos trabalhos, a maioria de cunho gerativista, as explicações perpassam pelos tipos de verbos inacusativos e inergativos, ambos classificados como intransitivos, porém com atribuições semânticas diferentes para o sujeito: o primeiro seleciona um sujeito não-agentivo (*existir, aparecer, chegar, florescer, crescer* etc.); o segundo, um sujeito agentivo (*chorar, rir, tossir* etc.).

Embora essa caracterização funcione em grande parte dos casos, há determinados usos que fazemos dos verbos monoargumentais que exigem explicações outras, no que se refere à posição do SN argumento. Vejamos a seguir alguns exemplos com o verbo *chegar*:

- (1) Nós chegamos cedo no trabalho/ (?) Chegamos nós cedo no trabalho/
(?) Chegamos cedo no trabalho nós.
- (2) Dois alunos chegaram atrasados na aula/ Chegaram dois alunos atrasados na aula/
Chegaram atrasados na aula dois alunos.
- (3) Chegou filme na locadora/ (?) Filme chegou na locadora/ (?) Filme na locadora chegou.

As construções acima ilustram casos em que o SN argumento tende a ocorrer antes do verbo (1), em que sua ocorrência observa-se tanto antes quanto depois do verbo (2), e em que a tendência é a de que o SN argumento ocorra na posição pós-verbal (3). Como podemos concluir, a natureza do verbo, por si só, não explica as diferentes tendências relacionadas à posição do SN argumento em CV1.

Para nós, de orientação funcionalista, não é a natureza do verbo propriamente dita que pode explicar o fenômeno em tela. Entendemos que a explicação envolve outros elementos constitutivos da respectiva construção e, logicamente, também da situação discursiva. Neste trabalho, que se apoia teoricamente na Linguística Funcional, na esteira de Givón, Heine, Traugott, Hopper, Thompson, entre outros, temos o propósito de apresentar evidências, com base em Comrie (1981), de que, relativamente à CV1, o PB comporta-se como uma língua de ergatividade cindida e que, como tal, o SN argumento de uma CV1 pode identificar-se com o sujeito (Agente) ou com o objeto direto de CV2/3 (Paciente), dependendo do grau de transitividade das construções, o que evidencia a natureza híbrida desse SN. Para respaldar nossas considerações a respeito do fenômeno em tela, analisamos dados extraídos da fala de 10 informantes, cujas entrevistas integram a Amostra Censo (Projeto Censo da Variação Linguística no Rio de Janeiro, PEUL/UFRJ).

Fundamentação teórica

A teoria funcionalista concebe a língua como um instrumento de comunicação e considera que esta não pode ser tomada como um objeto autônomo, mas sim como uma estrutura sujeita à influência de fatores discursivos:

O texto que é considerado o pioneiro no desenvolvimento das ideias da escola funcionalista norte-americana foi *The origins of syntax in discourse: a case study of Tok Pisin relatives*, publicado por Gillian Sankoff e Penelope Brown em 1976. Neste trabalho, as autoras fornecem evidências das motivações discursivas geradoras das estruturas sintáticas de relativização do Tok Pisin, língua de origem pidgin de Papua- Nova Guiné, ilha ao Norte da Austrália. (KENEDY; MARTELOTTA, 2003, p. 22).

Nos trabalhos desses e de outros autores funcionalistas, é possível observar que, na concepção funcional, a gramática não existe *a priori*; diferentemente, emerge nas línguas naturais, sendo entendida como um conjunto de regularidades decorrentes de pressões de usos linguísticos que, por sua vez, relacionam-se a aspectos de natureza cognitiva e discursivo-pragmática.

Sob tal orientação, analisam-se as construções gramaticais com *base* em um todo comunicativo: atos de fala, participantes e contexto discursivo, conforme enuncia Neves (2000):

A verificação dos enunciados efetivamente realizados revela uma seleção, feita pelo falante, que organiza seu texto de modo que esteja expresso o conteúdo ideacional que ele quer transmitir, de modo que estejam distribuídas devidamente as peças da informação, e, ainda, de modo que esteja garantida a troca linguística em que cada ato de fala se constitui. Tudo isso implica, por exemplo, uma determinação de aspectos linguísticos ligados a diversas escolhas, como as de tema e rema, dado e novo, figura e fundo, todas elas implicadas no fluxo de informação do enunciado. (p.24).

Em outras palavras, a Linguística Funcional estabelece como objeto de estudos o uso real da língua, buscando desvelar a instrumentalidade da linguagem em situações de uso social. Isso evidencia o compromisso principal do enfoque funcionalista: descrever a língua não em si mesma, mas como um requisito pragmático da interação verbal.

Uma abordagem funcionalista da língua, portanto, tem como objetivo investigar como se realiza a comunicação e como os usuários se utilizam dos mecanismos linguísticos para se

comunicarem de maneira eficiente. Procura, ainda, explicar a escolha de determinados itens, tanto na linguagem oral quanto na escrita, dentre os tantos disponíveis na língua.

O processo das escolhas no nível paradigmático e as cadeias de relação do nível sintagmático originam o *texto*, podendo, então, ser considerado como uma representação do sistema social e linguístico. Os linguistas funcionalistas procuram, em suas pesquisas, determinar a causa das variações intralinguísticas e também apresentar a funcionalidade das estruturas sintáticas na língua. Concluindo, a sintaxe deixa de ser vista como mera construtora de regras, a partir do momento em que ultrapassa os limites do ponto final de uma sentença e abarca as questões discursivas.

Ergatividade e transitividade

Os verbos de uma língua apresentam graus de causalidade, isto é, de acordo com os propósitos comunicativos dos falantes, prestam-se a revelar as causas de um processo, ou deixarem-nas implícitas. Nesta linha, em que a ergatividade se define dentro de uma teoria concernente às causas, o ergativo não implica ausência de uma causa, mas sim uma maneira mais implícita de apresentá-la. Assim sendo, entende-se ergatividade como um mecanismo da cognição por meio do qual se omitem ou se enfraquecem as causas dos eventos narrados.

Conforme destaca Bittencourt (2001), a causatividade está intimamente relacionada à ergatividade; seriam os dois lados de uma mesma moeda. Inserida na linha teórica funcionalista, Bittencourt estabelece como protagonistas os elementos *causador* e *causado*, em que o evento *causado* é dependente da ocorrência do evento *causador*. Apresenta a *causatividade* como um processo multifacetado definido pelos traços *humano*, *animado* e *voluntário*. No tocante ao último item, acredita que o *causador* pode ter ação voluntária ou não; enquanto alguns autores só aceitam *causação* e *ação* se os atos forem volitivos.

A transitividade, por sua vez, nos termos de Hopper e Thompson (1980), apresenta-se como um fenômeno complexo que envolve traços sintáticos e semânticos, dos quais falaremos mais adiante. Sintaticamente, uma oração transitiva é aquela que tem um objeto direto. Semanticamente, uma oração transitiva prototípica envolve três fatores que se referem, por sua vez, às propriedades semânticas do sujeito, do verbo e do objeto, que são a agentividade (o sujeito de uma oração transitiva prototípica é um agente intencional, controlador, ativo, sendo o responsável pelo evento e sua causa saliente), a afetação do objeto (o objeto de uma oração transitiva prototípica é um paciente concreto, visível, afetado,

não-intencional, inativo, não-controlador, que registra a mudança de estado do evento e é seu efeito saliente), e a perfectividade (o verbo de uma oração transitiva prototípica codifica um evento limitado, completo que ocorre num tempo real).

Entendendo transitividade nesses termos, podemos explicar alguns fenômenos relacionados a mecanismos utilizados pelos usuários de uma dada língua para encobrir ou dar proeminência a participantes e aspectos diversos no evento narrado. A detransitivização é um desses mecanismos, uma vez que implica um decréscimo, em maior ou menor grau, dos fatores que definem a transitividade, compreendendo as seguintes construções: passiva, impessoal, antipassiva, reflexiva, recíproca e média. Cada uma dessas construções se distingue pelo grau de decréscimo nas propriedades da transitividade da qual decorrem as três funções do fenômeno da detransitivização: (1) demissão do agente, que atende a diferentes motivações (o agente pode ser desconhecido, pode ser recuperado anafórica ou cataforicamente, pode ser universal ou estereotipado e, ainda, pode ser demovido como estratégia de se evitar assumir responsabilidade); (2) promoção de um não-agente, que ocorre quando, diante da demissão do agente, um outro participante é promovido a tópico (nem toda construção detransitiva tem essa função; a impessoal, por exemplo, é não promocional: embora ocorra a demissão do agente, o objeto permanece como tópico secundário); (3) estativização do verbo, que corresponde ao mecanismo de, nas construções detransitivas, um evento passar a ser codificado como estado resultante (LIMA, 2006).

A ergatividade está estreitamente relacionada à questão da transitividade, conforme será demonstrado a seguir.

A VS e a hipótese ergativa

As semelhanças existentes entre o SN posposto de CV1 e o objeto direto de CV2/3, conforme já mencionamos, foram alvo de muitos estudos. A tendência de esse SN posposto não desencadear a concordância verbal é apontada como uma das evidências de alinhamento morfológico do SN argumento da VS com o objeto direto de CV2/3.

Entretanto, Abraçado (2003), ampliando o raio de observação, alertou para o fato de que os sujeitos de CV1, incluindo-se, neste caso, também o sujeito anteposto ao verbo, podem compartilhar propriedades tanto com o objeto direto quanto com o sujeito de CV2/3. E, para efeito de ilustração, neste ponto do trabalho, substituímos os rótulos de sujeito e de objeto

direto pelos símbolos S, A e P, derivados, respectivamente, dos termos *Sujeito*, *Agente* e *Paciente*, conforme exemplificações a seguir:

- (4) S: *Os alunos* não chegaram na hora.
- (5) A: *O professor* repreendeu os alunos.
- (6) P: O professor repreendeu *os alunos*.

Feitas as substituições, apoiamo-nos em Comrie (1981, p. 110) que destaca, translinguisticamente, a existência de semelhança entre S e A. Conforme explica o autor, “em muitas línguas, em sentenças imperativas é possível omitir a referência ao destinatário se o destinatário é um A ou um S, mas não se ele é um P”².

De acordo com Comrie (1981), a possibilidade de supressão do destinatário está correlacionada a propriedades agentivas presentes nos dois primeiros casos³ e ausentes no último⁴:

A supressão do destinatário em sentenças imperativas constitui um meio de expressão mais compacto em situações mais esperadas, i. e., destinatários podem ser suprimidos quando são S ou A mais agentivos, mas não quando são P menos agentivos. (p. 111).

Contudo, focalizando-se, agora, o outro lado da relação em foco, são justamente as propriedades agentivas, ou melhor, é a ausência delas que constitui argumento para se promover a semelhança entre S e P⁵:

As propriedades agentivas, mas desta vez consideradas sob o aspecto negativo, também constituem argumento para promover a semelhança entre o sujeito de uma construção mono-argumental e o objeto de uma construção de mais de um argumento (as construções (a) *João veio* e (b) *A bicicleta caiu* ilustram as duas situações mencionadas, desde que *João* e *A bicicleta* assemelham-se, respectivamente, ao sujeito e ao objeto de uma construção de mais de um argumento). (ABRAÇADO, 2003, p. 66).

² In many languages, in imperatives it is possible to omit reference to the addressee if that addressee is an A or an S, but not if it is a P.

³ Exemplificando, observe-se a agentividade presente em A e S, respectivamente, nas duas sentenças a seguir: “*João* comprou um carro”; *João* trabalha muito”.

⁴ Imperative addressee deletion simply provides a more compact means of expression for the more expected situation, i.e. addressees can be deleted when they are more agentive S or A, but not when they are less agentive P.

⁵ Observe-se a semelhança entre S e P nos exemplos seguintes: “*João* morreu”; “José matou *João*”.

Como podemos observar, é bastante provável que o caráter fluido, próprio do sujeito de CV1, que pode fomentar mudanças no sistema de marcação de caso das línguas, por meio do fenômeno da reanálise⁶, esteja relacionado às ocorrências de VS observadas no PB.

Comrie (1981), ao apresentar uma análise explanatória, de caráter funcional, dos sistemas de marcação de caso existentes, enfatiza a relação observada entre os sistemas nominativo-acusativo e ergativo-absolutivo, reforçando o caráter fluido, do sujeito de CV1. Segundo Abraçado (2003), tomando como base o tipo de relação que se pode estabelecer entre S, A e P, Comrie (1981) chega a cinco tipos logicamente possíveis de sistemas de atribuição de casos:

- A. Neutro: mesma marca morfológica - que pode ser nula - é atribuída a S, A e P.
- B. Nominativo-acusativo: mesma marca morfológica - caso nominativo - para S e A, e uma marca diferente - caso acusativo - para P.
- C. Ergativo-absolutivo: mesma marca morfológica para S e P - caso absoluto - e uma marca morfológica diferente para A - caso ergativo.
- D. Tripartido: marcas morfológicas distintas para S, A e P.
- E. Tipo ainda não atestado como um sistema consistentemente atuante na marcação de caso: mesma marca morfológica para A e P, e uma marca morfológica distinta para S. (ABRAÇADO, 2003, p. 66).

Embora haja cinco tipos logicamente possíveis de atribuição de casos, dois deles (B e C) são encontrados em quase todas as línguas que têm um sistema de caso que faz a distinção entre S, A e P. E isso se deve ao fato de, em CV1, existir somente um SN argumento, não sendo necessário, sob o ponto de vista funcional, marcar esse SN para distingui-lo de outros. Diferentemente, em CV2/3, a menos que haja uma outra forma de marcar a diferença entre A e P, tal como a ordem de palavras, a ambiguidade é repelida através de um sistema de marcação de caso. Não sendo, então, necessário se estabelecer uma distinção entre S e A ou entre S e P (eles não ocorrem em uma mesma construção), o caso atribuído a S pode ser usado para um dos dois argumentos de uma CV2/3: o sistema nominativo-acusativo identifica S com A e tem um marcador separado para P; o sistema ergativo-absolutivo, por sua vez, identifica S com P e possui uma marca diferente para A. (Cf. COMRIE, 1981).

Referindo-se aos dois sistemas mencionados, Comrie explica que há línguas que mostram forte preferência por um ou outro padrão, mas que há aquelas em que se observa uma mistura dos dois sistemas. O autor, então, conclui ser um erro classificar uma língua

⁶ Martellota et al. (1996), referindo-se aos mecanismos ligados ao processo cognitivo da metonímia, destaca a reanálise, que eles definem como *um mecanismo que atua no eixo sintagmático, caracterizando-se por uma reorganização da estrutura do enunciado, e uma reinterpretção dos elementos que o compõem* (p. 57).

como sendo ergativa ou não. Deve-se perguntar, antes, em que extensão ou em quais construções particulares a língua é ergativa.

Como podemos constatar, os dois sistemas de marcação de caso predominantes nas línguas do mundo - nominativo-acusativo e ergativo-absolutivo - mostram que S pode ser identificado tanto com A quanto com P e, de acordo com Comrie (1981), as discrepâncias observadas, em uma dada língua, entre o sistema de marcação de caso e a orientação sintática – como acontece no PB com o SN posposto em CV1 – pode ser explicada funcionalmente: o caso não reflete diretamente as relações gramaticais; sua função é promover a distinção entre A e P.

Na esteira de Abraçado (2003), entendemos a transitividade como uma propriedade que atua sobretudo no plano cognitivo e que, como tal, está diretamente ligada à forma de percepção de eventos ocorridos no mundo real. Assim sendo, julgamos compreensível a relação que se pode estabelecer entre o sujeito de CV1 e o objeto ou com o sujeito de CV2/3, dependendo do grau de transitividade das construções. Trataremos dessa questão na seção seguinte.

Transitividade e ergatividade

Segundo Hopper e Thompson (1980), a transitividade se refere à transferência de uma ação de um agente para um paciente; manifesta-se no discurso num contínuo, envolvendo um complexo de dez traços sintático-semânticos, pontuados binariamente. Dessa forma, o grau máximo de transitividade ocorre quando os dez traços são marcados positivamente. O extremo oposto se dá quando todos os traços são marcados negativamente, correspondendo ao grau zero de transitividade:

| Traços | Alta transitividade | Baixa transitividade |
|-----------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| 1. Número de participantes | Dois ou mais | Um |
| 2. Cinese | Ação | Não-ação |
| 3. Aspecto | Télico | Não-télico |
| 4. Punctualidade | Punctual | Não-punctual |
| 5. Volição | Volitivo | Não-volitivo |
| 6. Afirmação | Afirmativo | Negativo |
| 7. Modo | Realis | Irrealis |
| 8. Agentividade | Potência forte | Potência fraca |
| 9. Afetamento do objeto | Total | Nulo |
| 10. Individuação do objeto | Absoluta | Nula |

Quadro 1: Transitividade; traços sintático-semânticos

Ainda de acordo com Hopper e Thompson (1980), a transitividade corresponde a uma função discursivo-comunicativa que reflete a maneira como o falante estrutura seu discurso. Associando a alta transitividade à figura⁷ e atribuindo uma importância maior às informações contidas neste plano, os autores propõem uma associação entre figura, sequencialidade e importância na narrativa.

Diferentemente, MacCleary (1982), ao investigar a correlação entre transitividade e figura, na análise de uma narrativa em português, não encontrou ligação entre sequencialidade e importância, embora tenha constatado haver relação entre transitividade e sequencialidade. Para o autor, só se pode correlacionar transitividade e figura, se esta última for caracterizada apenas pelo traço da sequencialidade temporal. Ao se referir ao trabalho de MacCleary (1982), Abraçado (2003) chama a atenção para o fato de o autor distinguir duas funções no discurso e, com base nessa distinção, propor o deslocamento da transitividade do domínio discursivo para o domínio cognitivo:

O aspecto mais relevante do trabalho de MacCleary, para nós, é aquele em que ele distingue duas funções no discurso: a) função comunicativa (responsável pela organização interna do discurso); e (b) função cognitiva (responsável pela organização e interpretação do mundo exterior). Através dessa distinção, diferentemente de Hopper & Thompson, que consideram a transitividade como uma propriedade determinada pelo discurso, MacCleary desloca a transitividade do domínio discursivo para o domínio cognitivo, associando-a a traços da situação percebida como evento causal prototípico (p. 68-70). Sob essa perspectiva, a transitividade assume uma função cognitiva associada à forma de percepção de um evento e, em segundo plano, vê-se refletida na organização do discurso através de traços sintático-semânticos que se manifestam na codificação do evento percebido. (ABRAÇADO, 2003, p. 32).

Reforçando os achados de MacCleary, Abraçado (2003) faz referência à Slobin (1982), para quem os eventos prototípicos mais salientes correspondem a ações mais transitivas:

O autor encontrou evidência empírica da realidade perceptual das ações mais transitivas, ao constatar que as crianças demonstram perceber mais clara e imediatamente as ações em que um agente animado causa, intencionalmente, uma mudança física e perceptível no estado ou locação de um paciente por meio de um contato físico direto. (ABRAÇADO, 2003, p. 32).

⁷ Da propriedade funcionalista *planos*, diretamente relacionada à psicologia da *Gestalt*, Koffka (1975) descreve o plano ambiental como sendo duplamente organizado. Isto é: possui um plano de relevo (*figura*), onde se destacam alguns elementos percebidos como mais salientes, e possui um plano de moldura (*fundo*), caracterizado como neutro em relação ao primeiro. Entre esses dois planos, há uma relação de dependência funcional, na medida em que a figura depende do fundo, que lhe serve de suporte.

Considerando, então, a transitividade no plano cognitivo, associamos essa propriedade às ocorrências da ordenação VS no PB: observar-se-ia no PB uma tendência a relacionar o sujeito de CV1 pouco transitiva ao objeto direto de CV2/3 com alto grau de transitividade, o que constitui um padrão próprio das línguas ergativas.

Tendo constituído um *corpus* com dados extraídos da fala de 10 informantes, cujas entrevistas integram a Amostra Censo (Projeto Censo da Variação Linguística no Rio de Janeiro, PEUL/UFRJ), decidimos medir o grau de transitividade das sentenças em que ocorre a VS. Obviamente, o traço *número de participantes* e, em função deste, os traços *afetamento do objeto* e *individuação do objeto*, sequer foram considerados, uma vez que, em se tratando de CV1, invariavelmente, esses três traços seriam marcados negativamente (dos dez parâmetros medidores do grau de transitividade, esses três de antemão já sinalizam o baixo grau de transitividade das CV1). É relevante mencionarmos que, argumentando sobre a importância de se considerar o número de participantes na avaliação do grau de transitividade, Hopper e Thompson (1980) dizem que:⁸

[...] em línguas ergativas (por definição) o sujeito de cláusula intransitiva é marcado diferentemente do sujeito de cláusula transitiva, e igualmente ao O de uma cláusula transitiva. Interpretamos esta distribuição como um sinal de TRANSITIVIDADE REDUZIDA das cláusulas em que falta um O. (p. 254).

Outros dois traços que desconsideramos foram *polaridade* e *modo*, devido ao nosso entendimento de que os poucos casos de polaridade negativa e de utilização do modo *irrealis* encontrados, antes de indicarem o grau de transitividade da VS, denunciam o uso muito mais frequente da polaridade afirmativa e do modo *realis* (num total de 164 VS, foram contabilizados apenas seis casos de polaridade negativa e três, do modo *irrealis*).

Listamos a seguir os cinco traços considerados, exemplificando cada um deles:

A. Chinês:

A1. Ação:

⁸ In ergative languages (by definition), the subject of the intransitive clause is marked differently from the subject of transitive clause, and identically with O of the transitive clause. We interpret this distribution as a signal of the REDUCED TRANSITIVITY of the clause which lacks an O (p.254).

E- [Quer dizer-] Mas ("o") senhor não gostaria de ter um sitiozinho?-

F- (inint) Bom (inint) aí, era bom. (est) ("A pessoa") descansar, passear, (est) respirar o ar mais puro, (est) sem essa poeira aqui, que, *quando passa carro* (dicção ruim) ("entra") poeira aqui, (riso e) ("tem") que fechar a janela, ("senão") fica cheio de poeira ("dentro") de casa. (F8)

A2. Não-ação:

... eu fiquei mais pensativo. Foi até num dia de chuva. Aí[depois disso]- depois disso [surgiu]- *surgiu nosso primeiro beijo*, e daquele dia em diante a gente começamos a namorar escondido da mãe dela. (F1)

B. Aspecto

B1. Télico:

... o garoto, ele pegou- roubou o dinheiro do banco, sabe? Depois, ele parou com a bicicleta e uma espaçonave- espaçonave, olha só-! (risos) espaçonave, não é? *Aí, apareceu o ET*. (F50)

B2. Não télico:

a influência da novela brasileira, lá em Portugal, é uma coisa gozadíssima, <sabe>? Quando eu estive lá, nessa altura, que eu passei esse tempo fora, *estava passando o astro*. (F34)

C. Punctualidade

C1. Punctual:

(...) roubo, eu já tive, inclusive na minha casa. Pularam o muro, levaram as samambaia da minha senhora, certo? Isso aí, de vez em quando tem. Um bujão de gás, inclusive carro. Aqui na minha rua *já sumiu carro* e depois apareceu sem o motor. (F7)

C2. Não punctual:

E- (inint) E os seus vizinhos ali? Você tem um bocado de vizinho aí no Horto, não é?

F- Tenho. Do lado da minha casa, *mora vizinho*, assim, bem encostado mesmo. Tem bastante vizinho ali que é legal. (F4)

D. Volição

D1. Volitivo:

Tinha um portão para separar a rua para dentro, não é? Ele- (longe do microfone) o porteiro não- (ruído) a síndica (f) não deixa ninguém entrar de fora, assim, para brincar lá em baixo.

(inint) Você, grande, pode, porque lá é muito pior, *fica mendigo lá na porta, coçando, ficando lá.*

D2: Não volitivo:

... vem lá do Ceasa. [Eu acho que é] a hora que os lixeiro estão tirando aquelas- (“aqueles, não é?”) (est) caçamba de lixo, não é? *Aí vem aquele fedor.* (F16)

E. Agentividade

E1. Potência forte:

F- ... Eu estava com muita febre É- lá em Mambucaba (est) e depois *chegou a mãe do Pedro,* depois pegou um negocinho-

E- pegou um negocinho?

F- É, aquele negócio para ver <quan->- quanto que está a temperatura. (F49)

E2. Potência fraca:

Aí, eu fui correndo para o Miguel Couto com ele, bateram sete chapa da cabeça dele e tudo; mas, graças a Deus, *não aconteceu nada.* Nada assim de grave. (F4)

A tabela e o gráfico seguintes apresentam os resultados encontrados:

| TRAÇOS | alt trans. | % | bx trans | % |
|--------|------------|------|----------|------|
| CIN | 71 | 43,3 | 93 | 56,7 |
| ASP | 70 | 42,7 | 94 | 57,3 |
| PON | 53 | 32,3 | 111 | 67,7 |
| VOL | 19 | 11,6 | 145 | 88,4 |
| AGE | 46 | 28 | 158 | 72 |

Tabela 1: Grau de transitividade das construções VS

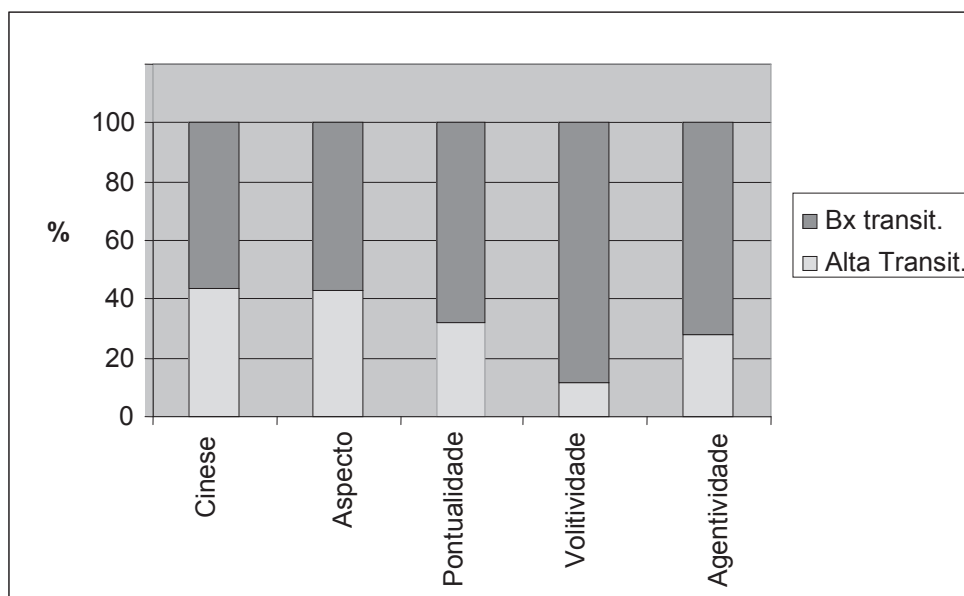


Gráfico 1: Grau de transitividade das construções VS

Como podemos observar, as construções VS analisadas são pouco transitivas, como era de se esperar. Entre os traços considerados, *agentividade* e *volitividade* destacam-se como principais indicadores da baixa transitividade. Os resultados relativos a esses traços demonstram serem os SN pospostos de CV1 majoritariamente não agentivos e muito pouco volitivos.

Respaldados por tais resultados, e também por Comrie (1981) e Givón (1995), concluímos que o PB, relativamente à CV1, comporta-se como uma língua de ergatividade cindida. Givón (1995, p. 104), em referência à ergatividade cindida de línguas australianas, enuncia assim a restrição relativa à escolha de uma morfologia nominativa ou ergativa⁹: “Se o agente está no alto da hierarquia em (39), use a morfologia nominativa. Se o agente está embaixo na hierarquia – e, portanto, é superado pelo paciente – use a morfologia ergativa”.

A escala hierárquica a que se refere Givón (1995, p. 103) é a seguinte¹⁰:

¹¹ Split-ergative constraint:

“if the agent is high on the hierarchies in (39), use nominative morphology. If the agent is low on the hierarchies - and thus is outranked by patient - use ergative morphology (Givón, 1985, p. 104).

¹⁰ (39) Hierarchy of features in ergative languages:

- a. Participants: 1st person > 2nd person > 3rd person
- b. Anaphoricity: pronoun > full NP
- c. Definiteness: definite > indefinite
- d. Individuation: singular > plural

- (39) Hierarquia de traços em línguas ergativas:
a. Participantes: 1ª pessoa > 2ª pessoa > 3ª pessoa
b. Anaforicidade: pronome > SN pleno
c. Definitude: definido > indefinido
d. Individuação: singular > plural

Os resultados que encontramos vão ao encontro de pesquisas realizadas também no Brasil, como as de Dutra (1987), Pezatti (1992, 1993) e Abraçado (2003), que igualmente concluíram ser o PB uma língua de ergatividade cindida, no que diz respeito à CV1.

Referências

- ABRAÇADO, J. Transitividade, referencialidade, ergatividade e ordenação de constituintes no português coloquial. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Org.). *Português brasileiro - contato linguístico, heterogeneidade e história*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. p. 180-190.
- BITTENCOURT, V. de O. Causativas lexicais no português do Brasil: perfil morfossintático, semântico e funcional-discursivo. In: DECAT, M. B. N. et al. *Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- COMRIE, B. *Ergativity. Language Universals and Linguistic Typology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.
- DUTRA, R. The hybrid S category in Brazilian Portuguese: some implications for word order. *Studies in Language*, Philadelphia, Benjamins, v. 11 (1), p. 163-80, 1987.
- GIVÓN, T. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: Benjamins, 1995.
- HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56, p. 251-99, 1980.
- KENEDY, E.; MARTELOTTA, M. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, M. A. F. da; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A/ Faperj, 2003.
- KOFFKA, K. *Princípios de psicologia da Gestalt*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- LIMA, M. C. *A voz média no discurso oral do português. Uma abordagem funcionalista*. Fortaleza: UFCE, 1999. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(23\)02.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(23)02.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2006.
- LIRA, S. A. *Nominal, Pronominal and Zero subject in Brazilian Portuguese*. 1982. Tese (Doutorado) - University of Pennsylvania, Pennsylvania, 1982.

MARTELOTTA, M. E. et al. O Paradigma da Gramaticalização. In: *Gramaticalização no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

McCLEARY, L. E. Transitivity in a Czech folk tale. In: HOPPER, P.; THOMPSON, S. A. (Eds.). *Syntax and semantics 15: studies in transitivity*. New York, Academic Press: 1982. p. 55-75.

NARO, A.; VOTRE, S. Mecanismos funcionais do uso da língua. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, 1991.

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

PEZATTI, E. G. *A ordem de palavras em português: aspectos tipológicos e funcionais*. 1992. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras /UNESP, Araraquara, 1992.

_____. *A ordem de palavras e o caráter nominativo/ergativo do português falado*. São Paulo: Alfa, v. 37, p. 159-78, 1993.

PONTES, E. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática, 1986.

SLOBIN, D. I. The origins of grammatical encoding of events. In: HOPPER, P.; THOMPSON, S. A. (Eds.). *Syntax and semantics 15: studies in transitivity*. New York, Academic Press: 1982. p. 55-75.

O *ETHOS* DISCURSIVO: UMA ANÁLISE POR MEIO DE SEUS TRAÇOS NA PERSONAGEM LORD HENRY NO ROMANCE *THE PICTURE OF DORIAN GRAY*, DE OSCAR WILDE

Kelen Cristina Manzan Rodrigues*

Resumo: Maingueneau recorre à noção de *ethos* da retórica antiga, mas não a compreende como sendo característica apenas da dimensão oral do discurso. Sua concepção de *ethos* recusa toda e qualquer separação entre o texto e o corpo, entre o mundo representado e a enunciação que o carrega. A análise em um texto literário mostrará que o *ethos* funciona como um embreante entre o texto e seu contexto, superando a tradicional oposição entre texto e contexto da obra. Buscaremos mostrar os traços constitutivos que constroem o posicionamento de Lord Henry no romance e dos quais emerge um *ethos* que caracterizaremos como hedonista.

Palavras-chave: *Ethos*. *Ethos* discursivo. Paratopia. The picture of Dorian Gray.

Abstract: Maingueneau uses the notion of *ethos* of the ancient rhetoric, but does not understand it as being characteristic only of the oral dimension of discourse. His conception of *ethos* refuses any separation between the text and the body, between the represented world and the enunciation carrying it. The analysis of a literary text show that *ethos* works as shifting between the text and its context, overcoming the traditional opposition between text and work's context. We try to show the constituent traces of the positioning of Lord Henry in the novel, which emerges an *ethos* that we characterize as hedonistic.

Keywords: Ethos. Discursive ethos. Paratopie. The picture of Dorian Gray.

O conceito de *ethos* na obra de D. Maingueneau

Desde os anos de 1980, Maingueneau se dedica a lapidar o conceito de *ethos* na esfera da análise do discurso. A produtividade desse conceito aparece em diferentes áreas de pesquisa, e é oriundo da retórica antiga que entendia por *ethé* as características que os oradores se conferiam pela maneira de dizer, pelo modo como se expressavam, com o intuito de seduzir o ouvinte, criando uma imagem favorável. Todavia, não se trata do que os oradores diziam sobre si mesmos, mas o que acabavam por revelar na forma de se expressar.

Já em *Gênese dos discursos* (2005a), Maingueneau nos fornece os indícios desse conceito que se encontra presente, mas não ainda explicitamente formulado. É possível

* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, Brasil, kelenmanzan@yahoo.com.br

perceber sua germinação no capítulo *Uma semântica global*, no qual o autor trata do estatuto do enunciador e do destinatário nos discursos do jansenismo e do humanismo devoto. O autor esclarece que há uma relação entre o enunciador e o destinatário, e que o discurso proferido implica um enunciador específico. Além disso, atém-se em um *modo de enunciação* que tem um *tom* “que se apóia sobre uma dupla figura do enunciador, a de um *caráter* e a de uma *corporalidade*, estreitamente associadas” (MAINGUENEAU, 2005a, p. 96). Neste momento, estamos diante da figura do *fiador*, ainda não nomeado, mas que será um conceito central para a posterior postulação do *ethos* como concebido por Maingueneau.

Em *Novas tendências em análise do discurso*, Maingueneau (1997, p. 46) acentua que “o que é dito e o tom como é dito são igualmente importantes e inseparáveis”. Além disso, na forma de exemplo, afirma que “há ‘caracteres’ e ‘corporalidades’ específicas dos enunciadores do *Figaro*, de *l’Humanité* ou *Libération*, e estas divergências remetem aos próprios fundamentos destes discursos”.

No texto publicado no livro de Ruth Amossy – *Imagens de si no discurso* (2005b), Maingueneau (2005, p. 70) esclarece as razões que o levaram a recorrer à noção de *ethos*:

seu laço crucial com a reflexividade enunciativa e a relação entre corpo e discurso que ela implica. É insuficiente ver a instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso apenas como estatuto ou papel. Ela se manifesta também como uma ‘voz’ e, além disso, como ‘corpo enunciante’, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente.

Maingueneau afirma também que todo texto, seja ele oral ou escrito, possui uma vocalidade específica que o relaciona a uma fonte enunciativa por meio de um tom que dá indícios de quem disse, o que implica uma determinação do corpo do enunciador. Nesse sentido, “a leitura faz emergir uma origem enunciativa, uma instância subjetiva encarnada que exerce o papel de fiador” (2005b, p. 72).

O leitor constrói a figura do fiador com indícios textuais diversos, e este (o fiador) se vê investido de um caráter e uma corporalidade (bem entendido, não falamos do autor efetivo, mas de um corpo de enunciador) que se apóiam sobre “um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apóia e, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar” (MAINGUENEAU, 2005b, p. 72). Falamos em incorporação para designar o modo pelo qual o leitor assimila o *ethos* de um discurso.

De acordo com o Maingueneau (1997, p. 48) a incorporação incide em três registros intimamente articulados. São eles:

- a formação discursiva confere *corporalidade* à figura o enunciador e, correlativamente, àquela do destinatário, ela lhes *dá corpo* textualmente;
- esta corporalidade possibilita aos sujeitos a *incorporação* de esquemas que definem uma maneira específica de habitar o mundo, a sociedade;
- estes dois primeiros aspectos constituem condição da *incorporação* imaginária dos destinatários ao corpo, o grupo dos adeptos do discurso.

Ainda de acordo com o autor, essa questão da incorporação desemboca diretamente sobre a questão *da eficácia do discurso*, do poder de suscitar a adesão a um posicionamento¹.

Esclarecidos alguns aspectos do *ethos*, iremos tratar, de maneira mais específica, do seu funcionamento no discurso literário, discurso esse que Maingueneau (2006) qualifica pela sua natureza particular como um discurso constituinte².

Dentro dessas prerrogativas, o texto não pode ser considerado um quadro destinado à contemplação, ao contrário, toda enunciação é altamente interativa e altamente dirigida a um co-enunciador que é necessário mobilizar para que ele seja envolvido em um processo de adesão a certo universo de sentido.

O *ethos* não tem como desvencilhar-se da enunciação, assim como também não tem como escapar de uma antecipação por parte do leitor, que faz uma representação do enunciador antes mesmo que ele enuncie; isso irá implicar que se distinga um *ethos pré-discursivo* de um *ethos discursivo*.

Ao fazermos essa distinção, não há como desconsiderar a diversidade de tipos, de gêneros de discursos e de posicionamentos que não deixam de induzir certas expectativas em relação ao *ethos*; mesmo quando um escritor se recusa a se apresentar, ele *libera* algo da ordem do *ethos*.

Retomando a questão da distinção do *ethos*, podemos dizer que em uma enunciação há a convergência de diversos fatores:

¹ Devemos considerar que refletir sobre a emergência das obras é, igualmente, refletir sobre o espaço que lhes dá sentido, isto é, sobre o *campo* em que se constroem determinados posicionamentos, que ultrapassam a mera questão de doutrinas estéticas e encontram-se indissociáveis de suas modalidades de existência social, do estatuto de seus atores, e dos lugares e práticas que eles investem e que os investem. Refletir sobre a emergência de uma obra é, pois, refletir sobre a construção de uma identidade enunciativa que mais do que *uma tomada de posição* é também um recorte de um território de fronteiras instáveis que não cessam de ser redefinidas.

² Maingueneau confere esse estatuto constituinte aos discursos literário, filosófico e religioso, que teriam em comum um paradoxo constitutivo de funcionamento, são “discursos-limite, situados num limite, e que se ocupam do limite, eles devem gerir em termos textuais os paradoxos que seu estatuto implica” (2006, p. 61).

O *ethos* pré-discursivo, o *ethos* discursivo (*ethos mostrado*), mas também os fragmentos do texto em que o enunciador evoca a própria enunciação (*ethos dito*), diretamente ('é um amigo que vos fala') ou indiretamente, por exemplo, por meio de metáforas ou alusões a outras cenas de fala. [...] O *ethos efetivo*, aquele que é construído por um dado destinatário, resulta da interação dessas diversas instâncias, cujo peso respectivo varia de acordo com os gêneros do discurso (MAINGUENEAU, 2006, p. 270).

A distinção entre o *ethos* dito e o *ethos* mostrado não se efetua claramente, como nos coloca Maingueneau (2006), já que torna difícil a percepção de limites claros entre o que é *dito*, *sugerido* e *mostrado*. Já o processo de reconhecimento do que vem a ser o *ethos* efetivo é um pouco menos obscuro. Trata-se daquele *ethos* construído pelo destinatário/co-enunciador, como resultado direto da imbricação entre um *ethos* pré-discursivo e um *ethos* discursivo (dito e mostrado), com a associação de *estereótipos* em circulação em determinada cultura e em determinado momento histórico, nos quais se apóia a figura do fiador, que estabelece, através de sua fala, certa identidade que deve estar em concordância com o mundo (a cena de enunciação) que ele faz emergir em seu discurso e que, por conseguinte, ele necessita validá-la ao mesmo tempo em que a constrói.

Nesse sentido, por meio de sua fala, o locutor ativa no intérprete uma gama de representações desse mesmo locutor que tenta, às vezes, em uma luta inglória, controlar a leitura dos indícios que libera/apresenta. O que essa noção de *ethos* realmente celebra é que essa instância subjetiva que se manifesta no/pelo discurso não é um regulamento eventual de um discurso, e sim, uma instância constitutiva dotada de um *corpo enunciante* que é historicamente especificado.

Todo texto possui uma vocalidade específica que se manifesta por meio de um tom. Este tom indica, remete a uma caracterização do *corpo do enunciador*, a um fiador que atua como *garante* do que é dito. O fiador apóia seu caráter e sua corporalidade em representações sociais, ou seja, em estereótipos que são próprios dos fundamentos dos discursos mobilizados. O caráter corresponde a um conjunto de características psicológicas, enquanto que a corporalidade associa-se a uma compleição física e a uma maneira de se vestir e mover-se no espaço social.

Esses são os aspectos que permitem que se fale em uma "concepção primordialmente encarnada do *ethos*" (MAINGUENEAU, 2006, p. 271), que abrange, além da dimensão verbal, o conjunto de determinações físicas e psíquicas associadas ao fiador pelas representações coletivas ou estereótipos.

Em relação à *incorporação*, Maingueneau (2006, p. 272) esclarece que se trata da maneira como o destinatário “em posição de intérprete – ouvinte ou leitor – se apropria desse *ethos*”. Assim, a maneira pela qual o co-enunciador se relaciona com o *ethos* de um discurso é a maneira pela qual esse co-enunciador incorpora a corporalidade imposta discursivamente, intrinsecamente ligada à sua forma de relacionar-se com o mundo, que culmina em uma aderência ou não, na forma de uma *comunidade imaginária*, ao discurso.

Assim, a eficácia discursiva não se liga apenas ao fato de suscitar adesão de um co-enunciador interpelado, mas ao fato de alcançar, atestar o convencimento do que se diz no próprio ato enunciativo. Podemos, então, associar ao *ethos* também uma noção de competência, no sentido de que a figura do fiador confere uma identidade que tem que ser concordante com o contexto no qual pretende legitimar-se, uma vez que o discurso, por ser um acontecimento decorrente de um posicionamento, de uma inscrição histórico-social, é indissociável de uma adequação de conteúdos ao contexto, para sua própria legitimação.

Maingueneau (2006, p. 272) destaca que, além da questão de uma identificação com um fiador, há uma implicação superior relacionada a um “*mundo ético* de que esse fiador participa e ao qual dá acesso”. Esse acesso a determinado mundo ético ativa “certo número de situações estereotípicas associadas a comportamentos”, ou seja, no caso do discurso literário, remete-se a personagens “que vêm associadas aos lugares, aos modos de dizer e de fazer de seus respectivos mundos éticos”.

Se no discurso literário, as ideias presentes nas obras remetem a um modo de dizer que, por sua vez, remete, necessariamente, a um modo de ser, ao *imaginário de uma vivência*, isso significa que o *ethos* literário reforça, molda e avaliza modelos de comportamento. Isso explica a capacidade desse discurso de suscitar adesão. Maingueneau (2006, p. 274) diz, “trata-se de atestar o que é dito convocando o co-enunciador a se identificar com uma dada enunciação de um corpo em movimento, corpo esse apreendido em seu ambiente social”.

Assim como as demais dimensões da enunciação, o *ethos* também inscreve as obras em uma dada conjuntura histórica, em um dado momento de um campo literário sempre caracterizado por posicionamentos estéticos em concorrência ampla, o que nos leva a dizer que a questão do *ethos* não é, de maneira alguma, uma preferência individual do autor e, sim, uma parte inseparável de um posicionamento. Nesse sentido, se temos posicionamentos estéticos conflituosos, conseqüentemente, teremos divergências nas construções de caráter e corporalidade do fiador.

É, pois, nesse sentido que Maingueneau (2006) igualmente associa o *ethos* a uma *arte de viver*, a uma *maneira global de agir* que seria indissociável, do que Bourdieu denominou *habitus*:

os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de *disposições* duradouras e transponíveis [...], princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptados à sua meta sem supor o desígnio consciente de fins e o domínio proposital das operações necessárias para atingi-los. (BOURDIEU apud MAINGUENEAU, 2006, p. 280).

Maingueneau (2006, p. 281-282) afirma que a sociedade comporta em seu seio, embora de uma maneira às vezes veladamente conflituosa, certo número de *habitus* ligados ao exercício discursivo de determinados lugares. O autor cita como exemplo que “a enunciação romanesca de Zola é sustentada pelo *habitus* do cientista tal como difundido no final do século XIX: grave, imparcial, apaixonadamente devotado à razão”. Da mesma maneira, pode-se dizer que a enunciação romanesca de Wilde é sustentada pelo *habitus* do dândi tal como difundido no século XIX: ares aristocráticos, devoção ao senso estético, esmero hiperbólico com as vestimentas. De acordo com Baudelaire (apud PAGLIA, 1992, p. 395) o dandismo é “um novo tipo de aristocracia, uma ‘seita’ orgulhosa e exclusiva que resiste à crescente maré da democracia, que a tudo invade e nivela”. No romance *The Picture of Dorian Gray* (1891), as personagens de Lord Henry Wotton e Dorian Gray encarnam esse estereótipo.

É fundamental esclarecer que o *ethos* não pode ser reduzido a uma projeção de categorias sociolinguísticas. Estas são, obviamente, mobilizadas pela literatura, mas em uma economia que lhe é própria, apoiando-se nelas, justamente, para excedê-las. Essa colocação permite, por conseguinte, destacar que tudo o que aqui foi exposto não torna *o corpo* o sentido último da obra, ele funciona como *articulador* e não como *fundamento*.

Considerações em torno do romance

A história do romance *The Picture of Dorian Gray* contextualiza-se na Inglaterra finessesecular do século XIX. No entanto, não apenas o romance é ambientado neste espaço, mas também é escrito neste mesmo contexto histórico. A tríade que sustenta as cenas de enunciação deste romance é constituída por três personagens aristocratas, sendo um deles, Basil Hallward, um artista.

A época vitoriana, como ficou conhecido esse final de século, é “uma época de transição, em que sistemas de valores e instituições gradualmente desapareceram enquanto uma nova ordem surgia” (FURTADO; MALAFAIA, 1992, p. 12). Valemo-nos, nesse momento, de um conceito cunhado por Maingueneau, a paratopia, que sucintamente podemos caracterizar como um estatuto do escritor de pertencimento e, ao mesmo tempo, não pertencimento à sociedade. Uma categoria histórica e não inicial que se elabora pela “maneira de ‘inserção’ no espaço literário da sociedade, o autor cria, na verdade, as condições de sua própria criação” (MAINGUENEAU, 2006, p. 93). Assim, a paratopia, embora invariante em seu princípio, assume faces sempre mutantes, “dado que explora as fendas que não cessam de abrir-se na sociedade” (MAINGUENEAU, 2006, p. 93). A atração dos escritores para as zonas (potencialmente) paratópicas da sociedade é um motor para a criação literária que, assim, oferece à sociedade uma representação contingente que a completa. Por isso a condição do escritor “é sempre um debate entre a integração e a marginalidade” (MAINGUENEAU, 2006, p. 100). Nesse sentido, podemos qualificar a aristocracia e o próprio ambiente aristocrático como lugares tipicamente paratópicos, quando analisamos que o contexto histórico da Inglaterra do final do século XIX era eminentemente dominado pela emergente burguesia e pelo aumento das massas operárias. A alta burguesia movimentava a economia, a sociedade e a arte com seus novos valores e crenças que, em larga medida, diferenciavam-se da nobre aristocracia ociosa, com brasão e sobrenome. Portanto, num contexto predominantemente burguês, com alta proliferação da massa operária, o *locus* da aristocracia, embora tenha seu pertencimento assegurado, caracteriza-se por uma espécie de *pertencimento impossível*.

Maingueneau (2006, p. 95) diz que

a obra literária surge através de tensões do campo propriamente literário; ela só pode dizer alguma coisa sobre o mundo pondo em jogo em sua enunciação os problemas advindos da impossível inscrição social (na sociedade e no espaço literário) dessa mesma enunciação.

É justamente esse lugar de tensão com a sociedade para o qual o escritor é atraído que constitui seu *motor paratópico* para a criação. Maingueneau introduz o conceito de *embreagem paratópica* cujos elementos (os embreantes) se encarregam de fazer a embreagem entre o texto e seu contexto.

No caso de Wilde, o motor paratópico é a recusa a uma ordem econômica e social calcada no filistinismo da sociedade burguesa pós-revolução industrial, aliada, igualmente, a uma contundente recusa da arte como extensão dos valores éticos dessa mesma sociedade.

O romance não só é produzido no contexto histórico da Inglaterra do final do século XIX, como a narrativa do romance se contextualiza nesse mesmo espaço temporal. Essa relação é essencial para compreendermos em que sentido e medida podemos tomar a personagem de Lord Henry como encarnação da figura do dândi e analisá-la como embreante paratópico central no romance. Essa consideração de Lord Henry como um embreante paratópico central quer dizer que essa personagem constitui um ponto de identificação privilegiada para os escritores decadentistas do século XIX. Em outras palavras, a personagem encarnada em dândi atua como um articulador entre a obra e o contexto – por isso considerada um embreante paratópico, por fazer essa ligação entre texto e contexto –, já que em muito constitui a materialização da condição do escritor decadentista no campo, naquele dado momento histórico. Entendamos melhor essa figura de dândi.

Construindo uma figura de dândi

Nosso intuito nesse tópico é demonstrar como ocorre a construção dessa figura de dândi no romance e como Lord Henry atua como a personificação dessa figura, o que nos possibilita considerá-la como um embreante paratópico dentro da narrativa.

Na construção da primeira cena do romance, Lord Henry é apresentado ao leitor jogado em um divã com almofadas persas, onde fumava artisticamente: sua fumaça, oriunda de seus cigarros *salpicados de ópio*, formava *tênuas espirais* que “curled up in such fanciful whorls”³ (WILDE, 2003, p. 6). Os indícios de sua corporalidade também começam a ser desenhados. Sua *pointed brown beard*⁴ e sua bengala de ébano que batia na biqueira de sua bota de couro fino. Sua cigarreira, um estojo de prata, aberto no *ateliê*, enquanto conversava com Basil sobre o ainda desconhecido Dorian Gray e a relação deste belo e jovem rapaz com a arte produzida pelo amigo. Lord Henry fumava com “a self-conscious and satisfied air, as if He had summed up the world in a phrase”⁵ (WILDE, 2003, p. 15).

³ “que se encrestavam de maneira tão caprichosa” (Wilde, 2002, p. 14).

⁴ “pontuda barba castanha”.

⁵ “com o ar convencido e satisfeito, como se tivesse resumido o mundo numa só frase” (WILDE, 2002, p. 25).

O narrador (onisciente) descreve as primeiras impressões do contato de Dorian Gray com Lord Henry, um novo amigo que havia lhe dito tanto sobre tudo:

[...] tall, graceful young man who was standing by him. His romantic olive-coloured face and worn expression interested him. There is something in his low, languid voice that was absolutely fascinating. His cool, White, flower-like hands, even, had a curious charm. They moved, as he spoke, like music, and seemed to have a language of their own⁶ (WILDE, 2003, p. 23).

Os traços apontados por Dorian evidenciam o refinamento e a elegância tanto nos trajes como nas posturas, tal qual a figura do dândi difundida no século XIX. Lord Henry usa uma bengala, não qualquer uma, mas uma de ébano, e não de qualquer forma; ele é um jovem aristocrata que incorporou a bengala como adorno signico. A voz de Lord Henry é *baixa e musical*, “and with that graceful wave of the hand that was so characteristic of him, and that he had even in his Eton⁷ days⁸” (WILDE, 2003, p. 21). Ele usa chapéu, luvas e uma flor na lapela, que, mais do que adornos signicos, evidenciam uma forma de movimentar-se no espaço social que o circunda.

Lord Henry cultiva a arte e crê na transformação da própria existência em uma obra de arte. Essa relação com a arte manifesta, como poderemos perceber, a supremacia da arte sobre a prática social, sobre a ética e sobre a razão – como é possível perceber quando conversam em um jantar na casa da tia de Lord Henry, Lady Agatha, e toda uma comunidade aristocrática se achava presente, todos *lords*, *ladys*, duquesas, *Sirs*, ou distintos cavalheiros, como Dorian Gray. Conversavam, inicialmente, sobre o casamento de um nobre inglês com uma americana em tom de perplexidade e desaprovação, que se estende não só em relação aos americanos, como também em relação ao seu país. Um nobre sai em defesa da América, dizendo que a havia visitado e que era algo muito educativo. A colocação culmina na seguinte conversa:

But must we really see Chicago in order to be educated? - asked Mr Erskine, plaintively – I don't feel up to the journey.

⁶ “[...] rapaz alto, gracioso, que estava ao seu lado. O romântico rosto cor de oliva, de expressão cansada, interessava-o. Havia na voz grave e lânguida um quê de absoluto fascínio. Até mesmo as mãos frias, brancas, que pareciam flores, tinham singular encanto. Moviam-se, quando ele falava, como música, parecendo ter linguagem própria” (WILDE, 2002, p. 33).

⁷ O colégio Eton é o mais antigo e tradicional da Inglaterra, configurando-se como um dos estabelecimentos de ensino mais exclusivos do mundo. Curiosamente, o Rei Henrique VI fundou o colégio em 1440 com o objetivo de educar apenas setenta estudantes do país.

⁸ “fazendo com a mão um gesto gracioso, muito característico e que ele tivera mesmo em seus tempos de Eton” (WILDE, 2002, p. 30).

Sir Thomas waved his hand. Mr Erskine of Treadley has the world on his shelves. We practical men like to see things, not to read about them. The Americans are an extremely interesting people. They are absolutely reasonable. I think that is their distinguishing characteristic. Yes, Mr Erskine, an absolutely reasonable people. I assure you there is no nonsense about the Americans.

How dreadful! – cried Lord Henry. **I can stand brute force, but brute reason is quite unbearable.** There is something unfair about its use. It is hitting below the intellect⁹ (WILDE, 2003, p. 40, grifo nosso).

A valorização da razão bruta, pura e simplesmente, defendida por Sir Thomas, é inaceitável a partir do posicionamento de Lord Henry, porque retira toda acuidade do gesto e todo peso da beleza que a expressão poética e lírica podem matizar em uma vivência. Por sua vez, a erudição, característica do dândi, é veementemente caracterizada como perda de tempo, de acordo com Sir Thomas.

Essa passagem torna-se instigante porque coloca em cena dois posicionamentos antagônicos: um tipicamente aristocrático, com o qual Lord Henry se alia; e outro, tipicamente burguês, personificado pela figura Sir Thomas.

Ainda nesta mesma cena, Lord Henry busca persuadir Dorian para que ele não se dedique à filantropia. Lady Agatha diz-se aborrecida com a postura de Lord Henry, assegurando-lhe que o auxílio de Dorian na filantropia é valiosíssimo. Além do mais, em Whitechapel, todos apreciam a maneira como Dorian toca piano. A essas afirmações, Lord Henry responde:

I want him to play to me – cried Lord Henry, smiling, and he looked down the table and caught a bright answering glance.

But they are so unhappy in Whitechapel – continued Lady Agatha.

I can sympathize everything, except suffering – said Lord Henry, shrugging his shoulders. **I cannot sympathize with that. It is to ugly, too horrible, too distressing**¹⁰ (WILDE, 2003, p. 41, grifo nosso).

⁹ Mas será que, para nos educarmos, precisamos mesmo ir a Chicago? – perguntou Mr. Erskine, em voz lamurienta. Não estou disposto a fazer a viagem.

- Sir Thomas fez um gesto com a mão. Mr. Erskine de Treadley tem o mundo em suas estantes. Nós, homens práticos, gostamos de ver as coisas, não de ler a seu respeito. Considero os americanos um povo bastante interessante. São muito razoáveis. Creio ser este seu traço característico. Sim, Mr. Erskine, um povo extremamente razoável. Garanto-lhe que eles não perdem tempo com tolices

- Que horror! - exclamou Lord Henry. - Consigo suportar a força bruta, mas a sensatez bruta é absolutamente intolerável. Há uma certa deslealdade na sua utilização. Aplica o golpe abaixo do intelecto. (WILDE, 2002, p. 51).

¹⁰ “quero que ele toque para mim – exclamou Lord Henry, com um sorriso; olhando para o outro lado da mesa, teve sua resposta no brilho de um olhar.

Mas são tão infelizes, lá em Whitechapel – continuou Lady Agatha.

Posso simpatizar com tudo, menos com o sofrimento – declarou Lord Henry, encolhendo os ombros. Com isto não é possível simpatizar. É excessivamente, feio, horrível, deprimente” (WILDE, 2002, p. 52).

Esse trecho é bastante significativo da postura do dândi, que congrega em si traços de certo aristocratismo: não se interessa pelo sofrimento da classe menos favorecida, remontando à estrutura das antigas cortes, fechadas em seus círculos sociais (a impassibilidade aristocrática da indiferença); cultua o individualismo e ignora o altruísmo, uma vez que pouco importa o efeito benéfico que a música de Dorian produz sobre os menos afortunados, isso porque, para Lord Henry, a música dele e ele próprio são artísticos, e a arte não tem qualquer finalidade, a não ser o deleite que produz e o belo que dela se apreende.

O traço de aristocracia constitutivo da postura do dândi não se reduz à impassibilidade, à imperturbabilidade, à indiferença e ao *connoisseur*, relaciona-se, também, e sobremaneira, com “the serious study of the great aristocratic art of doing absolutely nothing¹¹” (WILDE, 2002, p. 33), ou seja, com o cultivo do ócio, como afirma o próprio tio de Lord Henry, Lord Fermor, ao vê-lo às 12h30 em sua casa: “what brings you out so early? I thought you dandies never got up till two, and were not visible till five¹²” (WILDE, 2003, p. 34).

A cultura do ócio, no capítulo IV, aparece durante uma conversa na luxuosa biblioteca da casa de Lord Henry, na qual Dorian lhe conta sobre Sibyl Vane, a jovem atriz por quem se apaixonara e que dizia ser o romance de sua vida. Lord Henry o corrige dizendo que não se trata do romance de sua vida, e sim do primeiro romance de sua vida:

A grande passion is the privilege of people who have nothing to do. That is the one use of the idle classes of a country. Don't be afraid. There are exquisite things in store for you. This is the merely the beginning¹³. (WILDE, 2003, p. 48).

O ócio, nesse sentido aristocrático atribuído pelo dândi, aparece como um privilégio de poucos e deve ser aproveitado de forma *produtiva* na busca de novas experiências e prazeres.

Retomando o que já dissemos, buscamos percorrer a construção dessa figura de dândi, que Lord Henry tão fielmente encarna, para justificar porque o tomamos como um embreante paratópico no romance e, assim, estabelecer a relação entre essa personagem e o escritor esteto-decadentista, mais especificadamente, no nosso caso, Oscar Wilde.

¹¹ “o sério estudo da grande arte aristocrática de não fazer absolutamente nada” (WILDE, 2002, p. 43)

¹² “que é que o traz aqui tão cedo? Pensei que vocês, dândis, não se levantassem antes das duas horas da tarde e não fossem visíveis antes das cinco” (WILDE, 2002, p. 44).

¹³ “Uma grande passion é o privilégio das pessoas que não têm o que fazer. É esta a única utilidade das classes ociosas. Não tenha medo. Muitas coisas agradáveis o esperam. Isto é apenas o começo” (WILDE, 2002, p. 62).

O *ethos* de Lord Henry: traços do hedonismo

É o *locus* aristocrático que na sociedade burguesa do final do século XIX resguarda, conforme mencionamos, a possibilidade do ócio e possibilita a busca pelo prazer. Todavia, a *doutrina aristocrática* implica também um enunciador legítimo, encarnado, a nosso ver, na figura do dândi – que prefere a individualização à massificação, o requinte ao filistinismo, a busca do prazer à resignação. Nesse sentido, a figura de Lord Henry (um legítimo dândi) – de maneira mais específica, o *ethos* que emerge das práticas dessa personagem – funciona como um embreante paratópico central no romance.

Se retomarmos a noção de *ethos*, encontraremos uma intrínseca relação entre *dinâmica corporal* e atividade enunciativa e, igualmente, uma indissociabilidade entre o *ethos* e um posicionamento no campo literário. Por isso, nas análises que empreenderemos a seguir, a inextricabilidade desses elementos se fará presente. Buscaremos mostrar, fundamentalmente, quais são os traços constitutivos do posicionamento de Lord Henry no romance, dos quais emerge um *ethos* que caracterizaremos como hedonista.

O romance inicia-se com o trabalho do pintor Basil Hallward praticamente concluído; estão em seu *ateliê* somente ele e Lord Henry que, nesta ocasião, diz ao amigo tratar-se de seu melhor trabalho e, que, por isso, deveria mandá-lo a *Grosvenor*¹⁴. Basil diz que não irá mandá-lo a lugar algum, pois havia colocado muito de si no quadro, o que leva Lord Henry à seguinte observação:

Too much of your self in it! Upon my word, Basil, I didn't know you are so vain; and I really can't see any resemblance between you, with your rugged strong face and your coal-black-hair, and this young Adonis, who looks as if he was made out of ivory and rose-leaves. Why, my dear Basil, he is a Narcissus, and you – well, **of course you have an intellectual expression, and all that. But beauty, real beauty, ends where an intellectual expression begins. Intellect is in itself a mode of exaggeration, and destroys the harmony of any face. The moment one sits down to think, one becomes all nose, or all forehead, or something horrid. Look at the successful men in any of the learned professions. How perfectly hideous they are!** [...] Your mysterious young friend, whose name you have never told me, but whose picture really fascinates me, never thinks. I feel quite sure of that. He is some brainless, beautiful creature, who should be always here in winter when we have no flowers to look at, and always here in summer when we want something to

¹⁴ Naquele momento, na sociedade inglesa, a *Grosvenor Gallery* representava a *avant-garde*, um espaço alternativo de exposição da arte.

chill our intelligence. Don't flatter yourself, Basil: you are not in the least like him.¹⁵ (WILDE, 2003, p. 6-7, grifo nosso).

O tom inicial da fala de Lord Henry é amistoso e desenvolto, embora de uma sutil ironia em relação à colocação de Basil sobre a semelhança entre o retrato de Dorian e ele mesmo – “Francamente, Basil, não pensei que fosse tão vaidoso; não posso, realmente, ver semelhança alguma entre você, com seu rosto forte e enrugado e seu cabelo negro como carvão, e esse jovem Adônis, que parece feito de marfim e pétalas de rosa.” (WILDE, 2002, p. 14). A escolha lexical para caracterizar Dorian – Adonis, Narcissus – demonstra, da parte de Lord Henry, certo *connoisseur* de temas clássicos. Mas são nos enunciados seguintes que vemos uma corporalidade emergir dos dizeres da personagem, e a figura do fiador se consolidar convocando o leitor a incorporar o mundo ético do qual Henry faz parte e ao qual dá acesso. É o que ocorre quando a personagem defende que a beleza não só está acima do intelecto, como este é um modo de exagero que destrói qualquer harmonia estética. Vejamos, a seguir, de que mundo ético se trata.

Há nos dizeres de Lord Henry a emergência de um discurso em defesa do ócio, como quando relata a incongruência entre a beleza e o intelecto. A expressão intelectual, segundo a personagem, é capaz de conferir um *ar* específico à pessoa que o possui, um ar que tem seu charme e, até mesmo, certa beleza; no entanto, a verdadeira beleza é incompatível com a intelectualidade. A verdadeira beleza termina onde começa a expressão intelectual: “No momento em que uma pessoa se senta para pensar, torna-se toda nariz, ou toda testa, ou qualquer coisa horrível. Veja os homens que obtiveram sucesso em profissões intelectuais!” (WILDE, 2002, p. 14). Essa forma de a personagem posicionar-se, dissociando beleza e intelecto, é reafirmada logo em seguida, quando caracteriza o ainda desconhecido Dorian Gray como uma criatura que não pensa mas, ainda assim, encantadora e extremamente bela.

Essa postura de valorização do ócio edifica o belo em detrimento da intelectualidade e, nessa perspectiva, considera certa ascensão profissional acessível somente a uma aristocracia,

¹⁵ “Muito de você mesmo! Francamente, Basil, não pensei que fosse tão vaidoso; não posso, realmente, ver semelhança alguma entre você, com seu rosto forte e enrugado e seu cabelo negro como carvão, e esse jovem Adônis, que parece feito de marfim e pétalas de rosa. Ora, caro Basil, ele é um Narciso e você... Bom, claro que você tem um ar intelectual e esta história toda. A beleza, a verdadeira beleza, termina onde começa uma expressão intelectual. A inteligência é, em si, uma espécie de exagero e destrói a harmonia de qualquer rosto. No momento em que uma pessoa se senta para pensar, torna-se toda nariz, ou toda testa, ou qualquer coisa horrível. Veja os homens que obtiveram sucesso em profissões intelectuais! Como são hediondos! [...] Este misterioso amigo, cujo nome você jamais me revelou, mas cujo retrato realmente me fascina, nunca pensa; disto tenho certeza. É uma criatura oca, bela, que sempre deveria estar aqui no inverno, quando não temos flores para admirar, e no verão, quando precisamos de algo que nos refresque a inteligência. Não seja vaidoso, Basil: você não se parece em anda com ele” (WILDE, 2002, p. 14-15).

detentora de conhecimento aliado a apurado senso estético, ambos decorrentes da condição econômica que permite o cultivo do ócio. É, nesse sentido, que se pode dizer que o posicionamento da personagem constitui-se de certo traço /+ aristocrático/, que cultiva e aprecia o ócio e o belo como postura diante da vida.

No *ateliê* de Basil, no capítulo II do romance, Lord Henry e Dorian conversam pela primeira vez. O jeito sedutor e irônico de Lord Henry fascina Dorian, que o escuta discursar sobre pecado, privação, individualidade:

The bravest man amongst us is afraid of himself. The mutilation of the savage has its tragic survival in the self-denial that mars our lives. We are punished for our refusals. Every impulse that we strive to strangle broods in the mind and poison us.¹⁶
(WILDE, 2003, p. 21)

Neste fragmento, Lord Henry adota um tom profético – “Somos punidos por nossas recusas. Cada impulso que procuramos abafar fermenta em nosso espírito e nos envenena” (WILDE, 2002, p. 30) –, e o que enuncia é a valorização da individualidade. Henry critica as renúncias que os homens efetuam (uma mutilação selvagem!); de acordo com ele, repreender os impulsos, além de envenenar a alma, atesta covardia, por não se ter coragem de viver a vida de maneira plena e soberana, cumprindo o único dever que se tem: o dever consigo mesmo. Nesse sentido, é possível perceber aqui – e no decorrer de outras análises que apresentaremos – a presença do traço /+ individualista/, constitutivo também do posicionamento de Lord Henry no romance.

Em outra cena, os amigos ainda se encontram no ateliê de Basil, mas, enquanto Basil pinta freneticamente, Lord Henry conversa com Dorian, que posa como modelo e se vê inquieto diante de suas colocações. Lord Henry observava com sorriso sutil: “He knew the precise psychological moment when to say nothing. He felt intensely interest. He was amazed at the sudden impression that this words had produced...”¹⁷ (WILDE, 2003, p. 22). De repente, Dorian diz que precisa descansar: “I must go out and sit in the garden. The air is stifling here”¹⁸ (WILDE, 2003, p. 22)

¹⁶ “Mesmo o mais corajoso dos homens tem medo de si próprio. A mutilação selvagem tem sua trágica sobrevivência na renúncia que nos estraga a vida. Somos punidos por nossas recusas. Cada impulso que procuramos abafar fermenta em nosso espírito e nos envenena” (WILDE, 2002, p. 30).

¹⁷ “Lord Henry observava-o, com o sorriso sutil. Sabia qual o momento psicológico de guardar silêncio. Estava profundamente interessado. Surpreendia-se grandemente com a súbita impressão produzida por suas palavras...” (WILDE, 2002, p. 31-32).

¹⁸ “Preciso sair e ir me sentar no jardim. Aqui está abafadíssimo”. (WILDE, 2002, p. 32)

Lord Henry segue Dorian até o jardim e o encontra imerso nas flores, sugando-lhes o aroma como se estivesse a sorver um belo vinho (WILDE, 2003, p. 23), e continua a conversar com Dorian:

Yes, Mr. Gray, the **gods** have been good to you. But what the **gods** give they quickly take away. You have only a few years in which to live really, perfectly, and fully. When your youth goes, your beauty will go with it, and then you will suddenly discover that there are no triumphs left for you, or have to content yourself with those mean triumphs that the memory of your past will make more bitter than defeats. Every month as it wanes brings you nearer to something dreadful. Time is jealous of you, and wars against your lilies and your roses. You will become sallow, and hollow-cheeked, and dull-eyed. You will suffer horribly... Ah! Realize your youth while you have it. **Don't squander the gold of your days, listening to tedious, trying to improve the hopeless failure, or giving away your life to the ignorant, the common, and the vulgar. These are the sickly aims, the false ideals, of our age. Live! Live the wonderful life that is in you! Let nothing be lost upon you. Be always searching for new sensations. Be afraid of nothing... A new Hedonism – that is our century wants. You might be its visible symbol. With your personality there is nothing you could not do. The world belongs to you for a season...** The moment I met you I saw that you were quit unconscious of what you really are, of what you really might be. There was so much in you that charmed me that I felt I must tell something about yourself¹⁹ (WILDE, 2003, p. 24-25, grifo nosso).

O tom aparentemente didático da fala da personagem, depreendido tanto quando aborda a questão do não altruísmo dos deuses, como quando aborda a forma de conduzir a existência, camufla, na verdade, um tom contestador e desafiador do que é, naquele contexto, socialmente dominante. Todavia, mais do que um tom contestador e desafiador, o que se manifesta nos dizeres de Lord Henry é uma postura transgressora, expressa no nível das idéias e, por vezes, materializada em marcas linguísticas, como é o caso de *gods*, que indicia certo paganismo, com a presença de deuses que tomam dos homens o que lhes é devido, opondo-se à idéia corrente, na sociedade ocidental burguesa do fim do século XIX, de um *deus* único em

¹⁹ “Sim, Mr. Gray, os deuses lhe foram propícios. Mas o que os deuses dão logo tiram. O senhor tem apenas alguns anos para viver realmente, perfeitamente, plenamente. Quando sua mocidade desaparecer, com ela irá a beleza e, então, subitamente o senhor perceberá que não lhe resta triunfo algum, ou terá de se contentar com os míseros triunfos que a lembrança do passado tornará mais amargos que as derrotas. Cada mês que passa faz com que o senhor se aproxime de algo terrível. O tempo lhe tem inveja e luta contra seus lírios e suas rosas. Suas faces se tornarão pálidas e encovadas, os olhos perderão o brilho. Grande sofrimento será o seu!... Ah, compreenda o valor da mocidade, enquanto a tem. Não esbanje o ouro de seus dias, escutando pessoas enfadonhas, procurando ajudar os irremediavelmente fracassados, ou desperdiçando a vida com os ignorantes, os medíocres, os vulgares. São estes os objetivos doentios, os falsos ideais de nossa época. Procure viver! Viva a vida magnífica que palpita no íntimo de seu ser! Não permita que se perca coisa alguma. Esteja sempre à cata de novas sensações. Nada tema... Um novo hedonismo... É isto o que o nosso século deseja. O senhor poderia ser seu símbolo visível. Com sua personalidade, nada há que não possa fazer. O mundo lhe pertence por uma estação... No momento em que o conheci, vi que o senhor não tinha absolutamente noção do que realmente é, do que realmente pode vir a ser. Havia em sua pessoa tanta coisa que me encantava que achei que devia falar-lhe sobre isto” (WILDE, 2002, p. 34-35).

sua infinita misericórdia. É possível, pois, depreender da cena analisada, a presença do traço /+ transgressor/ característico, também, do posicionamento de Lord Henry.

No capítulo IV do romance, o narrador, onisciente, relata o profundo interesse de Lord Henry por Dorian, logo após a confissão deste sobre sua adoração por Sibyl Vane. Nesta ocasião, o narrador apresenta ao leitor as reflexões de Henry:

Compared to it [the human life] there was nothing else of any value. It was true that as one watched life in its curious crucible of pain and pleasure, one could not wear over one's face a mask of glass, nor keep the sulphurous fumes from troubling the brain and making the imagination turbid with monstrous fancies and misshapen dreams. There were poisons so subtle that to know their properties one had to sicken of them. There were maladies so strange that one had to pass through them if one sought to understand their nature. And, yet, what a great reward one received! How wonderful the whole world become to one! To note the curious hard logic of passion, and the emotional coloured life of the intellect – to observe where they met, and where they separated, at what point they were in unison, and at what point they were discord – there was a delight in that! What matter what the cost was? One could never pay too high a price for any sensation. He was conscious – and the thought brought a gleam of pleasure into his brown agate eyes – that it was through certain words of his, musical words said with music utterance, that Dorian Gray's soul had turned to this white girl and bowed in worship before her²⁰ (WILDE, 2003, p. 56-57).

Este trecho parece assumir um tom introspectivo, um momento de auto-análise de Lord Henry, que o narrador, em sua onisciência, revela ao leitor. A valorização das experiências e das sensações constrói-se claramente na reflexão da personagem: “para conhecer-lhes as propriedades, era preciso prová-los.[...]; se alguém desejasse conhecer-lhes a natureza, teria de contraí-las” (WILDE, 2002, p. 70). Novamente, seu posicionamento revela um traço individualista, que se sustenta pela valorização das experiências e das sensações que culminam no autodesenvolvimento, única forma de se compreender melhor os próprios sentimentos e sua mecânica. É nesse sentido que Henry afirma que o preço de uma sensação nunca é alto demais.

²⁰ “Comparada a ela [à vida humana], coisa alguma tinha valor. Verdade que, quando uma pessoa observava a vida em seu curioso cadinho de dor e prazer, não podia usar no rosto máscara de vidro, nem impedir que vapores sulfurosos perturbassem a mente e confundissem a imaginação com monstruosas fantasias e sonhos disformes. Havia venenos tão sutis que, para conhecer-lhes as propriedades, era preciso prová-los. Havia doenças tão estranhas que, se alguém desejasse conhecer-lhes a natureza, teria de contraí-las. E, no entanto, que grande recompensa se recebia! Como o mundo se tornava maravilhoso! Notar a curiosa e dura lógica da paixão e a vida emocional e colorida da inteligência – observar onde se encontravam e onde se separavam, em que ponto estavam em uníssono, em que ponto discordavam -, que coisa deliciosa! Que importava o preço? Nunca se poderia pagar demasiado caro por uma sensação. Lord Henry teve consciência - este pensamento deu um brilho de prazer a seus olhos de um castanho ágata -, sim, teve consciência que fora devido a algumas palavras suas, palavras musicais ditas com musicalidade, que a alma de Dorian Gray, se voltara para aquela moça inocente, inclinando-se diante dela, em adoração.” (WILDE, 2002, p. 70).

Nesse mesmo trecho, pode-se depreender a presença do traço /+ individualista/ e, pode-se também perceber a presença do traço /+ transgressor/, que se manifesta na esteira do culto à individualidade. Quando a personagem desconsidera que toda ação tem uma consequência, negando o raciocínio de ação e reação ou de certo e errado, muito presente na moral burguesa, acaba por ignorar os preceitos dessa sociedade e quaisquer limites impostos por ela; por isso a transgressão, emblematicamente materializada nos seguintes enunciados: “Que importava o preço? Nunca se poderia pagar demasiado caro por uma sensação.” (WILDE, 2002, p. 70).

É relevante ressaltar, em relação a este trecho, o prazer que Lord Henry sente ao concluir que foram suas palavras que influenciaram Dorian no caminho que ele havia tomado. Esse efeito que o comportamento de Dorian gera em Henry possibilita-nos perceber a existência de um conjunto de feições psicológicas dessa personagem, que incluem a sagacidade, a agudeza de espírito, ao mesmo tempo, entretanto, que permite emergir uma compleição física suave e delicada, em concordância com seu modo musical de dizer palavras com musicalidade. Em outras palavras: é possível perceber aqui, como já havíamos apontado anteriormente, que Lord Henry encarna, por seu modo de ser e dizer, o dândi do *fin-de-siècle* vitoriano.

Dando prosseguimento à análise dos traços, consideraremos, agora, uma cena relatada no capítulo IV do romance.

Na casa de Lord Henry, ele e Dorian passam horas conversando. Dorian está a lhe falar sobre como conhecera e como havia se apaixonado por Sibyl Vane, ressaltando a grande influência que tivera o amigo em sua nova forma de ver a vida. Falava também da intenção de casar-se com Sibyl, o maior romance de sua vida, quando Lord Henry faz uma ressalva dizendo-lhe que deveria dizer *o primeiro romance de sua vida*. Dorian entende essa observação como um ataque à profundidade de seus sentimentos, no que Lord Henry esclarece:

My dear boy, the people who love only once in their lives are really the shallow people. What they call their loyalty, and their fidelity. I call either the lethargy of custom or their lack of imagination. Faithfulness is to the emotional life what consistency is to the life of the intellect – simply confession of failure.²¹ (WILDE, 2003, p. 49).

²¹ “Caro menino, as pessoas que só amam uma vez na vida é que são superficiais. Aquilo que elas chamam lealdade, fidelidade, eu chamo de letargia de costume, ou falta de imaginação. A fidelidade é, para a vida emocional, o que a coerência é para a vida do intelecto – simplesmente uma confissão de fracasso.” (WILDE, 2002, p. 62)

Neste trecho em específico, podemos ver uma demarcação da diferença entre os posicionamentos da sociedade inglesa hegemônica da época e o de Lord Henry: “Aquilo que elas chamam lealdade, fidelidade, eu chamo de letargia de costume, ou falta de imaginação.” (WILDE, 2002, p. 62). O embate é marcado na própria estruturação sintática do discurso, isto é, na própria materialidade discursiva: o que chamam X, eu chamo Y. Essa estruturação permite detectar o mecanismo discursivo por meio do qual se banaliza e/ou satiriza o socialmente aceito e estabelecido pela sociedade: rebaixa-se o que é instituído e que, de acordo com o posicionamento de Lord Henry, limitaria o processo de autodesenvolvimento humano, delimitando-se outro posicionamento, contrário àquele, e que defende o culto ao individualismo.

Essa forma de posicionar-se frente à sociedade instaura um posicionamento revolucionário, que ganha uma conotação pejorativa, visto que se trata de rupturas com valores enraizados na sociedade da época e mexe com questões, inclusive, de comportamento sexual, na medida em que contesta a fidelidade conjugal. Dessa forma, o posicionamento revolucionário da personagem gera, como efeito, um traço de libertinagem.

No início do capítulo VI do romance, Lord Henry e Basil conversavam em uma saleta reservada do clube Bristol, onde uma mesa havia sido preparada para os três. Eles aguardavam Dorian e, enquanto isso, Lord Henry contava a novidade ao amigo: Dorian iria casar-se com *some little actress or other*. Basil estava atordoado e perplexo: como alguém com a origem, a posição e a fortuna de Dorian poderia fazer um casamento tão desigual. Inconformado, questiona se Harry aprovava tamanho desatino:

- I never approve, or disapprove, of anything now. [...] Besides, every experience is of value, and, whatever one may say against marriage, it is certainly an experience. I hope that Dorian Gray will make this girl his wife, passionately adore her for six months, and then suddenly become fascinated by some one else. He would be a wonderful study.

- You don't mean a single word of all that, Harry; you know you don't. If Dorian Gray's life were spoiled, no one would be sorrier than yourself. You are much better than you pretend to be – said Basil.²² (WILDE, 2003, p. 72-73)

²² “Nunca aprovo, nem desaprovo, coisa alguma atualmente. [...] Além do mais, toda experiência tem valor e, diga-se o que se disser contra o casamento, é, sem dúvida, uma experiência. Espero que Dorian Gray faça dessa moça sua esposa, que a ame apaixonadamente durante seis meses e depois, de repente, se encante por outra. Seria um excelente objeto de estudo.

- Você não acredita numa só palavra do que disse, Harry; bem sabe que não. Se Dorian estragasse sua vida, ninguém mais do que você lamentaria. Você é muito melhor do que quer parecer – disse Basil.” (WILDE, 2002, p. 88-89).

A permissividade dá o tom ao discurso de Lord Henry – “Nunca aprovo, nem desaprovo, coisa alguma atualmente.” (WILDE, 2002, p. 88) – e se torna mais evidente pela forma como defende que Dorian Gray faça de Sybil Vane sua esposa e “que a ame apaixonadamente durante seis meses e depois, de repente, se encante por outra.” (WILDE, 2002, p. 88). A permissividade, portanto, ocorre tanto para valorizar a experiência do casamento – “Além do mais, toda experiência tem valor e, diga-se o que se disser contra o casamento, é, sem dúvida, uma experiência.” (WILDE, 2002, p. 88) –, quanto para valorizar uma possível experiência de traição – “de repente, se encante por outra.” (WILDE, 2002, p. 88). Novamente aqui, é possível perceber a emergência de um traço de libertinagem, considerando o contexto inglês do final do século XIX, tão marcado pela rígida moral vitoriana.

Com base nessas análises é que julgamos ser possível dizer que os traços delas depreendidos (os traços /+aristocrático/, /+individualista/, /+libertino/ e /+transgressor/) constituem o *ethos* discursivo hedonista da personagem Lord Henry no romance. Isso porque o hedonismo – uma forma de satisfação regida pelos sentidos, um meio de exaltação do mundo sensível, do belo, assim como, também, uma postura de libertação do homem para o *usofruto* do mundo – deve ser entendido como uma contrapartida aos valores de uma sociedade, mais especificamente, a sociedade vitoriana e burguesa do *fin-de-siècle* XIX, que tem como marca as rígidas e restritivas normas de comportamento. É nesse sentido que a agregação destes traços nos parecem reiterar a concepção de hedonismo que assumimos, uma vez que contemplam: i) a satisfação dos sentidos (traço individualista); ii) a exaltação do mundo sensível e do belo (traço aristocrático), iii) uma postura de libertação do homem para o *usofruto* do mundo (traço transgressor e traço libertino).

A conclusão das análises que fizemos do *ethos* de Lord Henry permite-nos dizer que o *ethos* hedonista de Lord Henry Wotton, que, a nosso ver, define seu posicionamento no romance, pode ser compreendido como uma das materializações, na obra, do posicionamento esteto-decadentista de Oscar Wilde no campo literário. Em virtude das considerações realizadas ao longo desse artigo, parece-nos possível sustentar também que a personagem em questão funciona como um embreante paratópico central, ligando, de maneira inextricável, texto e contexto, obra e posicionamento do autor no campo literário. Nesse sentido, conforme analisa Maingueneau (2006), e como foi possível observar nas análises empreendidas, o *ethos*

é um *articulador de grande polivalência*, mostrando-se como uma categoria de análise bastante produtiva.

Referências

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Martins Fontes, 1997.

_____. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção de ethos*. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 69-90.

_____. *A gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005b.

_____. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

FURTADO, F.; MALAFAIA, M. T. Introdução. In: FURTADO, F.; MALAFAIA, M. T. (Org.). *O pensamento vitoriano: uma antologia de textos*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1992. p. 9-40.

PAGLIA, C. *Personas sexuais: arte e decadência de Nefertite a Emily Dickison*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

WILDE, O. *The Picture of Dorian Gray*. London: Penguin Books, 2003.

_____. *O retrato de Dorian Gray*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DETALHES FONÉTICOS DO POLONÊS FALADO EM MALLET- PARANÁ

Luciane Trennephol da Costa*
Márcia Inês Gielinski**

Resumo: A imigração eslava, ucraniana e polonesa, foi intensa na região sul do estado do Paraná, no século XIX, e faz-se presente na cultura da região como, por exemplo, na culinária, nos ritos religiosos e na fala. O presente artigo contribui para o conhecimento da pluralidade linguística brasileira e dos traços das línguas eslavas presentes no português brasileiro através da descrição de detalhes fonéticos do polonês falado na cidade de Mallet. O *corpus* analisado faz parte do acervo do banco de dados Variação Linguística de Fala Eslava – VARLINFE. Examinamos a fala de oito informantes descendentes de eslavos poloneses: quatro masculinos e quatro femininos, divididos em duas faixas etárias: de 20 até 40 anos e mais de 60 anos, e duas escolaridades: ensino fundamental e ensino médio. Todos os informantes são bilíngues, falam polonês e português, e apenas um não tem o polonês como primeira língua. A observação dos dados deu-se através de análise acústica e, nesta etapa, investigamos a realização ou não de som vocálico entre encontros de sons consonantais tautossilábicos inexistentes no português brasileiro como, por exemplo, as sequências *mleko* [mlikɔ] (leite) e *chleb* [xlip] (pão).

Palavras-chave: Bilinguismo. Polonês. Análise Acústica. Sons Consonantais.

Abstract: The Ukrainian and Polish immigration was intense in the southern state of Paraná in the nineteenth century and is present in the culture of the region in the culinary, religious rites, and the speech, for instance. This paper contributes to the knowledge of Brazilian linguistic pluralism and the traces of Slavic languages present in Brazilian Portuguese by describing the phonetic details in the Polish variety spoken in the city of Mallet. The corpus analyzed is part of the collection database VARLINFE (Linguistic Variation of Slavic Speech). The speech of eight informants, four males and four females, who were descendants of Polish immigrants was examined. These informants were separated into two age groups, 20 to 40 and older than 60, and two education levels, elementary and secondary education. All the informants are bilingual. They speak Polish and Portuguese, and only one of them does not speak Polish as a first language. The data were acoustically analyzed, and at this stage, it was investigated whether they produced or not the vowel sound between tautosyllabic consonant clusters which are inexistent in Brazilian Portuguese, as in the sequences *mleko* [mlikɔ] (milk) and *chleb* [xlip] (bread).

Keywords: Bilingualism. Polish. Acoustic Analysis. Consonantal Sounds.

* Professora Doutora do Departamento de Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati, Paraná, Brasil, luciane.tcosta@yahoo.com.br

** Departamento de Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati, Paraná, Brasil, marciagielski@hotmail.com

Introdução: o polonês em Mallet-PR

No início do século XIX, a imigração eslava, ucraniana e polonesa, foi intensa no Brasil e os imigrantes concentraram-se principalmente nos estados da região sul. Segundo Wachowicz (2002), motivados pela situação de miséria na Galícia, situada na Polônia austríaca, milhares de colonos poloneses emigraram para o Brasil, empolgados pela propaganda dos agentes do governo brasileiro, no período de 1889 a 1892. Esse período ficou conhecido como a *febre brasileira*, pois os poloneses imigraram preferencialmente para os Estados Unidos e em segundo lugar para os estados do sul do Brasil, notadamente para o Paraná e Rio Grande do Sul.

Atualmente, a região sul do estado do Paraná concentra milhares de descendentes eslavos, tanto ucranianos como poloneses, e, em muitas comunidades, a cultura eslava faz-se ativa. Na Universidade Estadual do Centro- Oeste- UNICENTRO, situada nesta região, vários pesquisadores estudam a presença da cultura eslava, congregados através do Programa de Extensão Permanente Núcleo de Estudos Eslavos-NEES. Vinculado ao NEES, o grupo de pesquisa Variação Linguística de Fala Eslava- VARLINFÉ constituiu um banco de dados com amostras de fala de seis cidades da região: Ivaí, Irati, Prudentópolis, Mallet, Rebouças e Rio Azul.

Neste trabalho, descrevemos a língua polonesa falada na cidade de Mallet, mais especificamente no distrito de Rio Claro do Sul, uma região habitada por muitos descendentes poloneses. A cidade de Mallet é uma comunidade com 12.969 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no censo de 2010¹. Caracteriza-se pela presença concomitante ao português brasileiro, doravante PB, de várias línguas como o polonês, o ucraniano e o italiano.

O bilinguismo é comum entre os malletenses e a cultura polonesa é ativa na cidade, principalmente no distrito de Rio Claro do Sul. A cidade de Mallet originou-se da vila de Rio Claro que hoje é um de seus distritos juntamente com Mallet e Dorizon. Esta particularidade faz com que a igreja ucraniana de São Miguel Arcanjo, localizada na Colônia da Serra do Tigre e construída em 1903, seja mais antiga que o próprio município².

Mallet foi o núcleo de imigrantes poloneses maior e mais numeroso do Paraná (GLUCHOWSKI, 2005). Esses imigrantes, procurando ensinar a língua polonesa aos seus

¹ Dados disponíveis em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: mai. 2013.

² Texto adaptado de LOREGIAN-PENKAL, L.; COSTA, L.; LEMKE, C. e JACUMASSO, T. (2013).

filhos, fundavam as Escolas Sociedades (WACHOWICZ, 2002). Tais sociedades eram recreativas; tinham a finalidade de comemorar datas importantes, organizar bailes, recepcionar alguma autoridade que, por ventura, visitasse a colônia; e também era a entidade mantenedora do professor polonês e da escola da colônia. Com o tempo, as congregações religiosas também assumiram o ensino de polonês. Em 1914, o estado do Paraná contava com 46 escolas polonesas; em 1937, já eram 167, 137 leigas e 30 religiosas. Especificamente em Mallet, havia 14 escolas polonesas em funcionamento.

Esses imigrantes mantiveram a cultura polonesa que se concretiza no uso da língua polonesa como predominante em casa, na culinária, na arquitetura (JÚNIOR, LAROCCA E LIMA, 2008), no artesanato, nas tradições religiosas. Na localidade de Rio Claro, as missas são rezadas em polonês com os hinos litúrgicos cantados também em polonês pelos fiéis, devotos de Czestochowska (Nossa Senhora do Monte Claro) e a maioria possui em casa uma imagem desta santa. A língua polonesa é tão forte, na comunidade, que é registrada também em alguns dados escritos, como podemos visualizar nas Figuras 1, 2 e 3.



Figura 1: Imagem de Nossa Senhora do Monte Claro com escrita em português e polonês
Fonte: Pesquisa de Campo.



Figura 2: Cartaz da Festa da Colheita com escrita em polonês fixado na Paróquia de Rio Claro do Sul
Fonte: Pesquisa de Campo.



Figura 3: Túmulo localizado no cemitério de Rio Claro do Sul em Mallet escrito em polonês
Fonte: Pesquisa de Campo.

Apesar da abrangência da língua polonesa, em Mallet e região, quase não há pesquisas voltadas à sua descrição ou à descrição do português falado em Mallet. A própria cidade de Mallet não consta no Atlas Linguístico do Paraná – ALIP (1996), que é uma pesquisa dialetológica, de autoria de Vanderci Aguilera, idealizado com o objetivo de registrar a fala

do estado do Paraná. Realizado através de transcrição fonética de oitiva, abrange todas as regiões do estado, constando de registros fonéticos e lexicais e, segundo Costa (2011), constitui um importante registro da fala paranaense.

Este trabalho pretende contribuir para preencher essa lacuna e ampliar o conhecimento da realidade linguística da região sul do Brasil. Seu objetivo é ampliar a percepção da pluralidade linguística brasileira através da descrição de características fonéticas da língua polonesa falada na cidade de Mallet, mais especificamente no distrito de Rio Claro do Sul, uma região habitada por descendentes poloneses. Para tanto, analisamos acusticamente dados de fala polonesa produzidos por falantes bilíngues malletenses, conforme explicitaremos na próxima seção.

Metodologia

O *corpus* utilizado nesta pesquisa pertence ao acervo do banco de dados VARLINFE – Variação Linguística de Fala Eslava, vinculado ao Programa de Extensão permanente Núcleo de Estudos Eslavos – NEES, da Universidade Estadual do Centro-Oeste. O VARLINFE é um banco de dados que reúne amostras de fala do interior do Paraná (atualmente conta com amostras das cidades de Ivaí, Irati, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul e Mallet), de comunidades rurais e de colonização eslava, ucraniana e polonesa. Os informantes que compõem o banco de dados VARLINFE³ são estratificados em duas faixas etárias, sexo e três escolaridades.

Nesta pesquisa, foram analisados dados de fala de oito informantes descendentes de eslavos poloneses: quatro masculinos e quatro femininos, divididos em duas faixas etárias: de 20 até 40 anos e mais de 60 anos, e duas escolaridades: ensino fundamental e ensino médio. O Quadro 1 sistematiza as características sociolinguísticas dos informantes. Como contextualizamos, na primeira seção deste texto, a região de abrangência do VARLINFE, principalmente as cidades de Mallet e Prudentópolis, são caracterizadas pelo intenso bilinguismo, muitos falantes são até trilíngues e seus habitantes, muitas vezes, falam predominantemente a língua eslava, polonês ou ucraniano, em casa. Todos os informantes da amostra analisada são bilíngues e apenas uma informante não tem o polonês como primeira língua.

³ Maiores informações sobre a constituição e as características do VARLINFE podem ser obtidas em LOREGIAN-PENKAL, L.; COSTA, L.; LEMKE, C. e JACUMASSO, T. (2013).

| Informantes | | | | |
|--------------------|-------------|--------------|----------------------------|------------------|
| Iniciais | Sexo | Idade | Escolaridade | 1ª língua |
| 1-AG | F | 33 anos | Ens. Fundamental | Polonês |
| 2- AJJ | M | 36 anos | Ens. Médio | Polonês |
| 3-CC | F | 61 anos | Ens. Médio - Magistério | Polonês |
| 4-EV | F | 71 anos | Primário incompleto | Polonês |
| 5-JW | M | 86 anos | Primário incompleto | Polonês |
| 6-SIJ | F | 30 anos | Ens. Médio | Português |
| 7-JZR | M | 40 anos | Ens. Fundamental | Polonês |
| 8-ZR | M | 79 anos | Primário incompleto | Polonês |

Quadro 1: Perfil dos Informantes

A coleta foi realizada por meio de entrevistas com palavras pré-determinadas do português brasileiro e sua respectiva produção no polonês. Os dados foram registrados com gravador digital e microfone unidirecional acoplado e, posteriormente, analisados acusticamente através do programa PRAAT⁴ (BOERSNA; WEENIK, 2013). No quadro 2, seguem listadas as palavras-alvo desta pesquisa, que foram escolhidas por serem de uso cotidiano dos malletenses de Rio Claro do Sul, que trabalham em atividades agrárias. Entre parênteses, colocamos a escrita ortográfica da palavra em polonês⁵ e, entre colchetes, a transcrição fonética de acordo com a realização dos falantes malletenses. Após a coleta de dados, sistematizamos algumas características do polonês falado em Mallet, que seguem descritas na próxima seção.

⁴ O PRAAT é uma ferramenta de análise acústica para os sons da fala, disponível gratuitamente no endereço eletrônico www.praat.org.

⁵ A escrita ortográfica das palavras polonesas foi consultada em Duglosz (2009).

| | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| Nata (Śmietana) [ʃimi'tana] | Pente (Grzebień) [gɛ'bin] |
| Caldo de galinha (Rosół) [ˈxɔsuł] | Abelha (Pszczoła) [ps'tʃɔ:wa] |
| Borboleta (motyl) [mo'telka] | Boneca (Lalka) [lałka] |
| Chuva (Deszcz) [ˈdestʃi] | Leite (Mleko) [mli'kɔ] |
| Serviço (Robota) [rɔ'bɔta] | Rato (Mysz) [ˈstur] |
| Sal (Sól) [suł] | Vaca (Krowa) [ˈkrɔva] |
| Mesa (Stół) [ˈstu:] | Arroz (Ryż) [ˈreʃ] |
| Açúcar (Cukier) [tsu'ker] | Lagarto (Jaszczurka) [ˈiastʃur] |
| Pai (Ojciec) [ˈtata] | Mãe (Matka) [ˈmamã] |
| Avô (Dziadek) [ˈdɛadɛk] | Avó (Babka) [ˈbabka] |
| Flor (Kwiat) [kfi'at] | Hospital (Szpital) [spi'tał] |
| Pão (Chleb) [xlip] | Ervilha (Groszek) [ˈgrɔx] |
| Casa (Dom) [xa'upa] | Verão (Lato) [ˈlato] |
| Pessoa (Osoba) [tʃɔ'viɛk] | Laranja (Pomarańcza) [pu'marãnt] |
| Menina (Dziewczyna) [di'vuxa] | Milho (Kukurydza) [ˈmili:a] |
| Faca (Nóż) [nuʃ] | Ônibus (Autobus) [u'nibus] |
| Parede (Ściana) [sʃta'nã] | Chimarrão (Śimaron) [ʃi'marum] |
| Quente (Gorący) [go'runtɕɛ] | Deus (Bóg) [ˈpa:mbuk] |
| Palha (Słoma) [pai'a] | Obrigado (Dziękuję) [dɛin'kuia] |
| Telha (Dachówka) [da'fufka] | Choro (Płacz) [ˈbɛtʃɛ] |
| Lata (Blacha) [ˈlatka] | Escada (Schody) [ˈdrɔpka] |
| Escola (Szkoła) [skɔ'ua] | Árvore (Drzewo) [ˈdrɛvɔ] |
| Pera (Gruszka) [grus'ka] | Bom (Dobrze) [ˈdɔbre] |
| Alegre (Wesoły) [ˈutʃɛsne] | Cavalo (Koń) [ˈkuin] |
| Peixe (Ryba) [ˈriba] | Areia (Piasek) [pi'ɔsek] |

Quadro 2: Lista das palavras-alvo

Algumas características fonéticas do polonês falado em Mallet

A escuta de oitiva e o posterior exame acústico dos dados permitiram observar alguns detalhes estruturais do polonês falado em Mallet⁶. Impressionisticamente, parece ocorrer um prolongamento vocálico como, por exemplo, nas palavras *Stół* [stu:] (mesa) e *Pszczoła* [ps'tʃɔ:wa] (abelha). No entanto, descrições da língua polonesa (GUSSMANN, 2007 apud MILESKI, 2013) não mencionam processos de prolongamento vocálico para esta língua.

Quanto aos sons consonantais, destaca-se a realização na coda silábica da lateral velar como, por exemplo, nas palavras *Lalka* [ˈlałka] (boneca), *Szpital* [spi'tał] (hospital) e *Sól* [suł] (sal); a realização da vibrante alveolar, no ataque, como, por exemplo, nas palavras *Robota*

⁶ Atualmente, existem outras pesquisas em andamento no VARLINFÉ, que objetivam descrever detalhes fonéticos do polonês e do ucraniano falados em Mallet.

[rɔ'boʦa] (serviço), *Ryż* [ref] (arroz) e a rótica fricativa velar, na coda, nas palavras *Groszek* [ˈgrɔx] (ervilha), *Dziewczyna* [dʒɛˈvuxa] (menina).

Constatamos também a presença de sons consonantais adjacentes tautossilábicos iguais aos que ocorrem no português brasileiro, língua que possui possibilidades restritas de sons consonantais adjacentes na mesma sílaba, pois conforme Silva (2008, p. 157): “quando C1 e C2 ocorrem, a primeira consoante é uma obstruente (categoria que inclui oclusivas e fricativas pré-alveolares) e a segunda é uma líquida (categoria que inclui /l, r/)” como, por exemplo, nas palavras *planta* e *prato*. O polonês falado em Mallet possui essa configuração de encontros de sons consonantais iguais ao PB; como, por exemplo, [kr] na palavra *Krowa* [ˈkrova] (vaca) e [gr] na palavra *Gruszka* [grusˈka] (pera).

Essa língua possui também encontros de sons consonantais inexistentes na nossa língua como [xl, ml, ts, st] como, por exemplo, nas palavras *mleko* [mlikɔ] (leite) e *chleb* [xlip] (pão). Nesta etapa da pesquisa, investigamos acusticamente a realização dos sons consonantais adjacentes tautossilábicos inexistentes no PB nas palavras listadas no Quadro 3.

| Português | Polonês | Transcrição fonética |
|-----------|----------------|----------------------|
| Leite | Mleko | [mliˈkɔ] |
| Mesa | Stół | [ˈstu:] |
| Rato | Mysz | [ˈstur] |
| Açúcar | Cukier | [tsuˈkɛr] |
| Quente | Gorący, ciepły | [goˈruntɕe] |
| Pão | Chleb | [ˈxlip] |

Quadro 3: Lista das palavras analisadas acusticamente

Como pode ser observado no Quadro 3, as palavras selecionadas estão divididas em, basicamente, dois grupos de sons adjacentes: ou são adjacentes sons fricativos e oclusivos [st, ts], ou são adjacentes nasais e fricativas com laterais [xl, ml]. Esses dois grupos têm padrões diferentes de realização de sons vocálicos intermediários, como analisaremos na próxima seção.

Realização de sons consonantais adjacentes tautossilábicos

A análise dos detalhes fonéticos acústicos observados nos dados poloneses revelou a predominância da não realização de sons vocálicos nos encontros consonantais inexistentes no PB, conforme pode ser visualizado na Figura 1. Nessa realização da sequência [stu_ɪ], não há elemento vocálico entre a fricativa inicial [s] e a oclusiva alveolar seguinte [t], sinalizada na figura com uma elipse. Na amostra, não houve nenhuma realização de vogal ou elemento vocálico, nos grupos de oclusivas e fricativas, ocorrendo, às vezes, uma intensificação do ruído fricativo. A presença de elemento vocálico deu-se apenas nos encontros consonantais compostos por som nasal e lateral, como em [mli'kɔ], ou compostos por som fricativo e lateral, como em ['xlip]. A Figura 3 permite a visualização da produção de elemento vocálico, marcada com uma elipse, entre uma fricativa e uma lateral, já a Figura 2 permite a visualização da produção de [mli'kɔ] sem som vocálico adjacente.

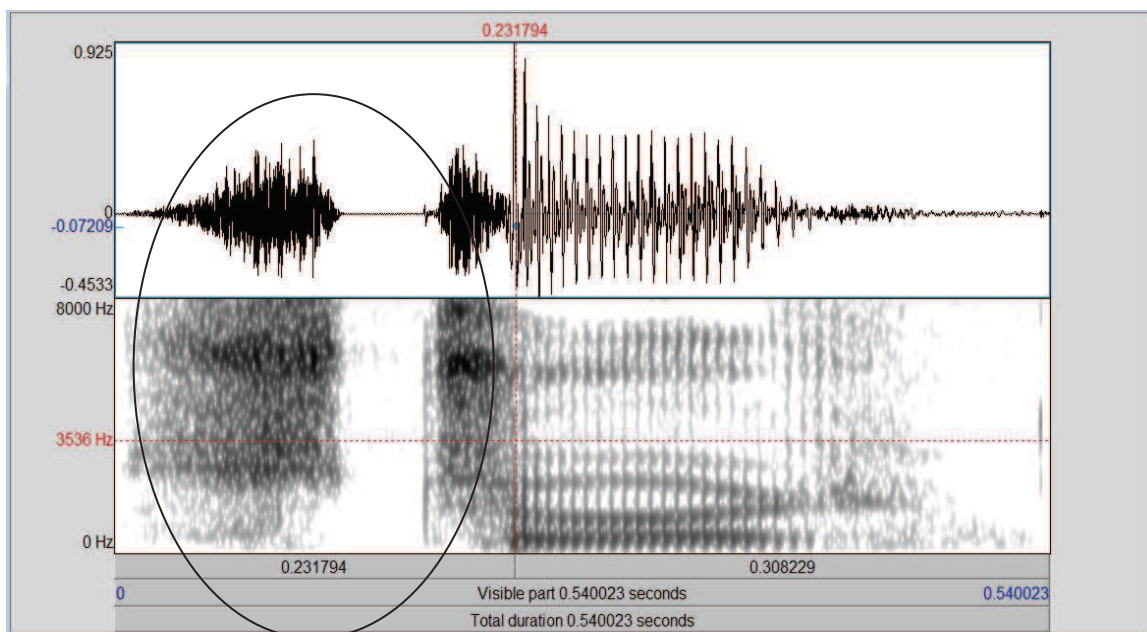


Figura 1: Realização de [stu_ɪ] sem elemento vocálico entre a fricativa inicial e a oclusiva alveolar

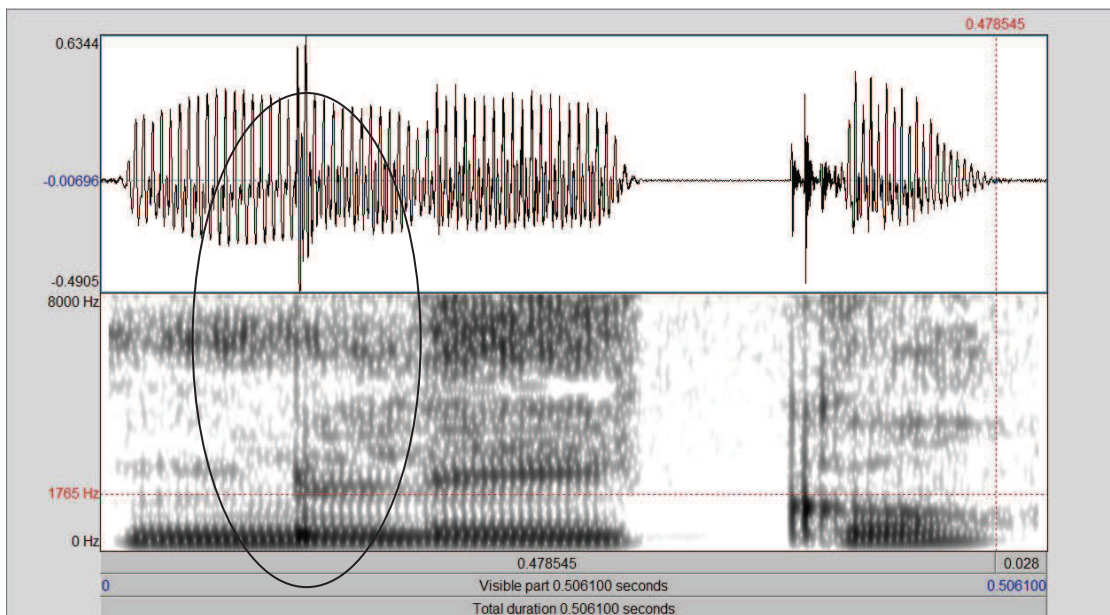


Figura 2: Realização de [mli'ko] sem elemento vocálico entre a nasal e a lateral

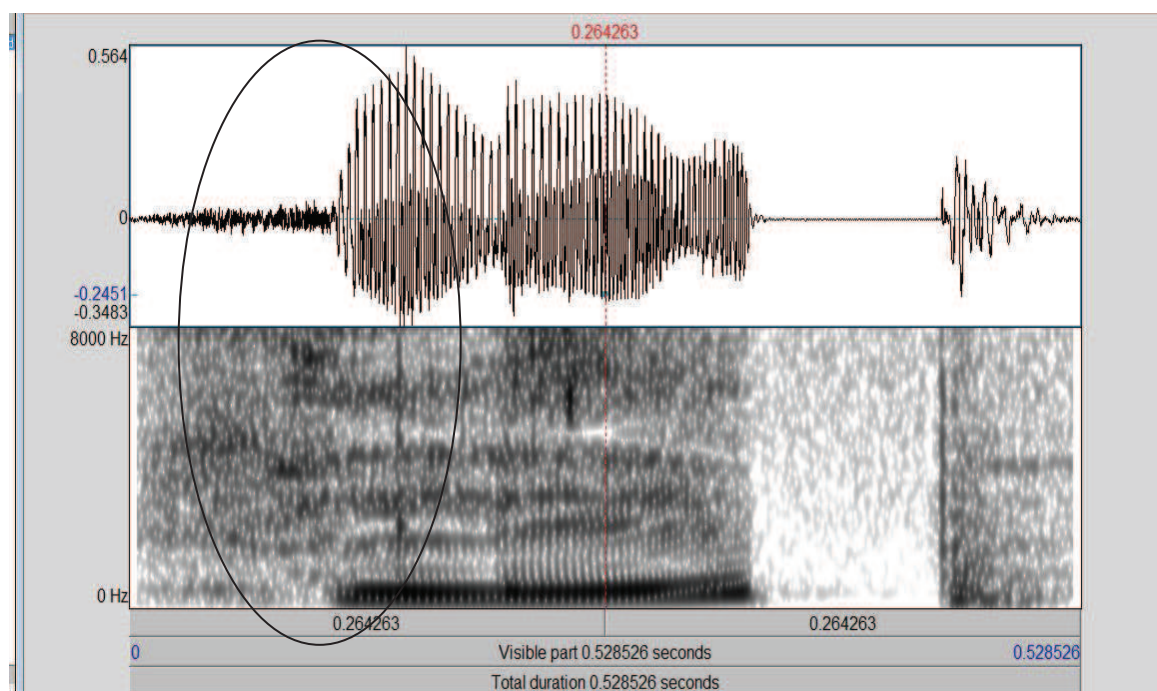


Figura 3: Realização de [xlip] como [xɪlip] com elemento vocálico entre a fricativa inicial e a lateral contígua

Como sons intermediários aos encontros de sons consonantais adjacentes examinados ocorreram, então, sons com estrutura formântica bastante similar à vogal nuclear da sílaba, como na produção de [xɪlip], visualizada na Figura 2. No entanto, esta é uma observação impressionística, pois, neste momento da descrição do polonês falado em Mallet, não nos

detivemos no exame da qualidade desta vogal epentética. Ocorreram também sons intermediários sem clara estrutura formântica que, nesta amostra, estamos denominando de sons não identificados – SNI. Parece haver um elemento vocálico curto sem clara estrutura formântica, como pode ser visualizado na Figura 4.

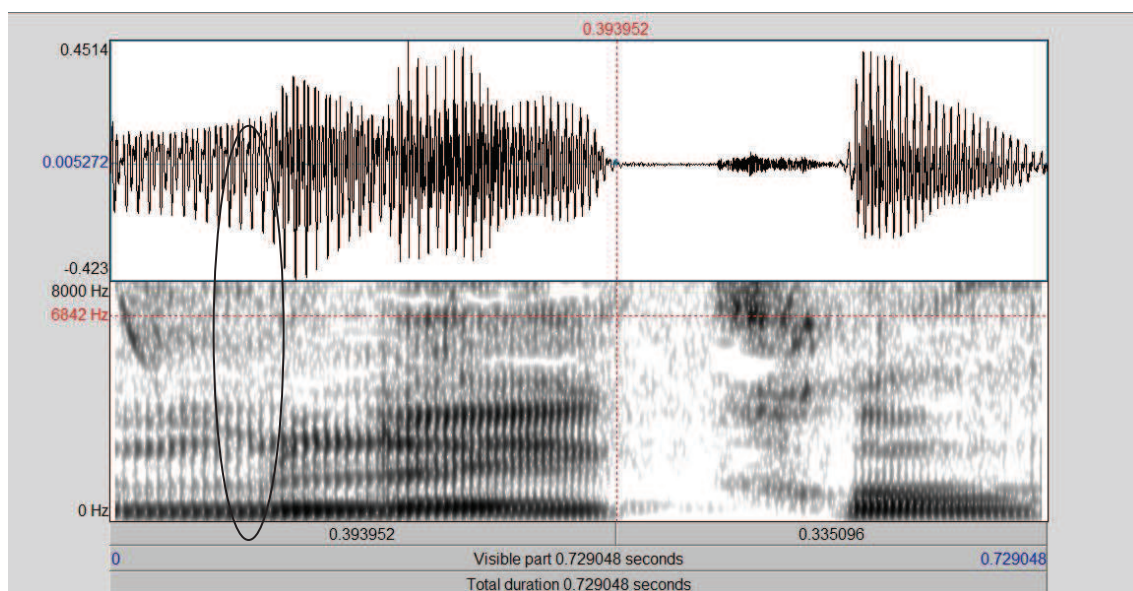


Figura 4: Realização de [mli'kɔ] com som não identificável

Como já comentamos, nos encontros de sons consonantais adjacentes tautossilábicos compostos por sons oclusivos e fricativos [st, ts] não ocorreu qualquer som intermediário. Já nos encontros de sons consonantais adjacentes tautossilábicos compostos por sons nasais e fricativos, seguidos por som lateral [ml, xl], ocorreram porcentagens de realização diferentes conforme os sons. No total de dados examinados, no grupo [ml] predominou a ausência de som consonantal, com 46% de percentual de realização, mas também houve a realização de vogal como som intermediário, 42%, e sons de difícil identificação, 12%. Tais percentuais podem ser visualizados no Gráfico 1.

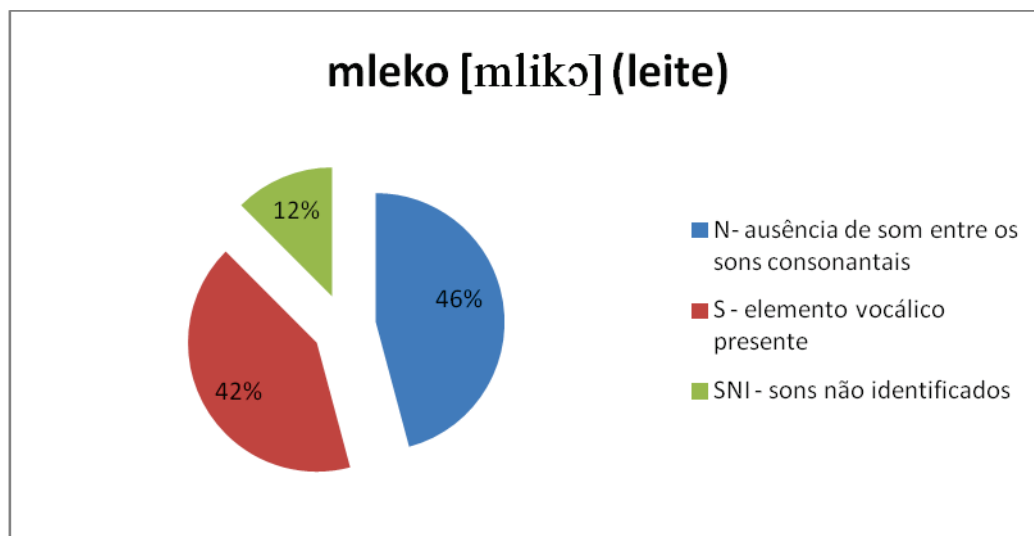


Gráfico 1: Percentuais de realização de sons intermediários no encontro de som nasal e lateral

O Gráfico 2 demonstra os percentuais totais de realização da palavra [xlip]. Neste encontro, predominou a realização de um som vocálico intermediário entre o som fricativo e o lateral, com 52% de percentual de realização, ao lado da não realização, 48% de percentual de realização.

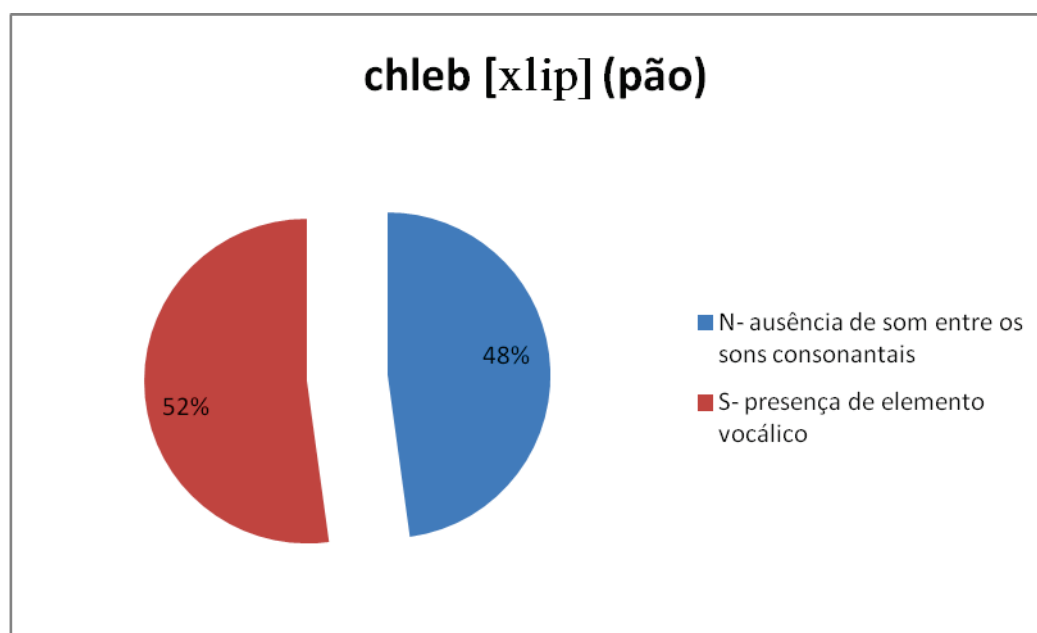


Gráfico 2: Percentuais de realização de sons intermediários no encontro de som fricativo e lateral

No exame detalhado das realizações por informantes, também separamos as duas palavras. O Gráfico 3 apresenta os percentuais de não realização de som intermediário (N), os

percentuais de realização de som vocálico intermediário (S) e os percentuais de realização de som não identificável (SNI) por informante na palavra *mleko*. Há variabilidade entre os informantes, mas chama a atenção o fato de que três dos quatro informantes que não realizaram som vocálico são os informantes com a maior faixa etária: o informante 5 com 86 anos, o informante 8 com 79 anos e o informante 3 com 61 anos.

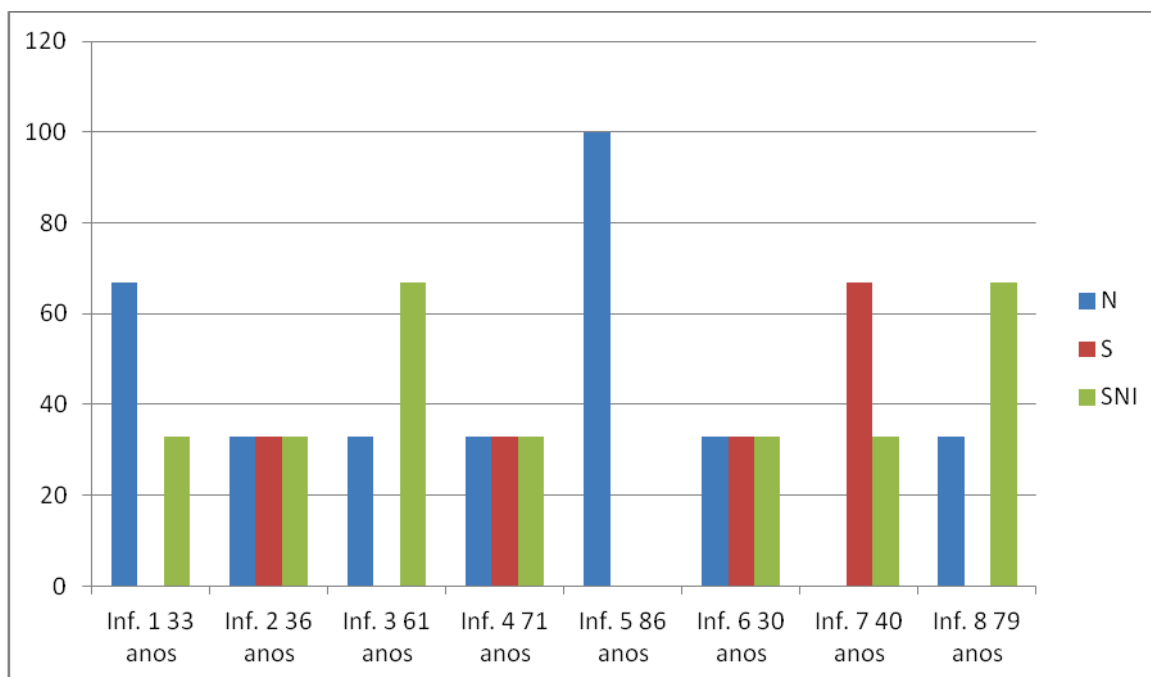


Gráfico 3: Percentuais de realização de sons intermediários na palavra *mleko* por informante

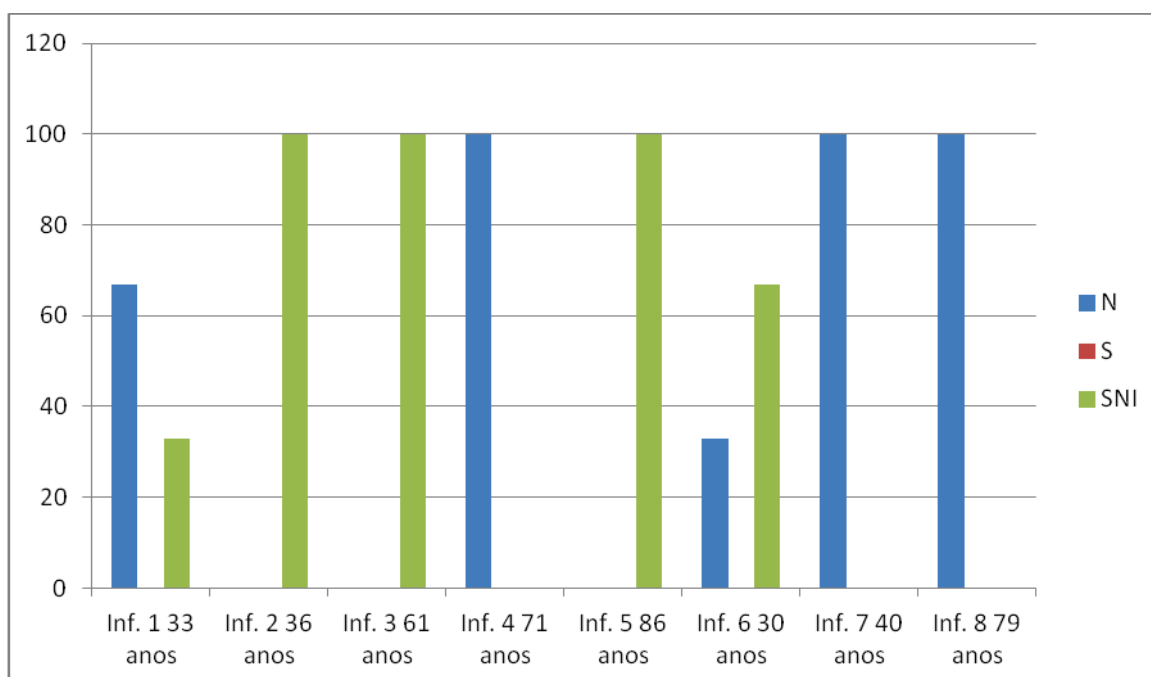


Gráfico 4: Percentuais de realização de sons intermediários na palavra *chleb* por informante

No gráfico 4, vislumbramos os percentuais de não realização de som intermediário (N), os percentuais de realização de som vocálico intermediário (S) e os percentuais de realização de som não identificável (SNI) por informante na palavra *chleb*. Nesta palavra nenhum informante produziu som vocálico claro entre a fricativa e a lateral. Novamente, os informantes com a maior faixa etária foram os que menos produziram som intermediário. Três informantes que produziram o que estamos chamando de som não identificável são os que possuem a maior escolaridade: os três possuem o ensino médio.

A análise acústica das produções polonesas de encontros consonantais inexistentes no PB dos falantes bilíngues de Mallet-Paraná indica que os falantes mais velhos predominantemente, não produzem som vocálico intermediário. Já os falantes com maior escolaridade, são os que mais produzem sons intermediários, o que parece indicar uma influência do português na produção polonesa.

Considerações finais

Neste trabalho, iniciamos uma investigação acerca de alguns detalhes fonéticos do polonês falado na cidade de Mallet, no estado do Paraná. Mallet é uma das comunidades que compõem o banco de dados de fala Variação Linguística de Fala Eslava – VARLINFE e caracteriza-se pela forte presença da cultura eslava. A língua polonesa é bastante presente na comunidade, principalmente no interior do município, e faz-se presente até em registros escritos.

No VARLINFE, várias pesquisas em andamento objetivam descrever as línguas eslavas, polonês e ucraniano, faladas na região. A investigação da estrutura sonora dessas línguas possibilitará o entendimento de quais traços linguísticos podem ter influenciado o português brasileiro falado na região e contribuirão para o conhecimento da pluralidade linguística brasileira.

Nesta análise, examinamos a produção de sons consonantais adjacentes tautossilábicos inexistentes no PB e produzidos pelos falantes bilíngues malletenses. O exame dos detalhes fonéticos através de análise acústica indica que a produção de som vocálico intermediário parece ser condicionada, primeiramente, pela natureza dos sons consonantais, ocorrendo apenas em encontros que possuam uma lateral como segundo elemento. Devido a este fato, podemos inferir algum papel da coarticulação dos sons na produção do som vocálico intermediário.

Nos grupos em que ocorreu som intermediário [ml, xl] a faixa etária e a escolaridade também parecem exercer algum papel condicionante. Os falantes mais idosos foram os que menos produziram som intermediário, o que talvez se explique por terem aprendido o português somente ao entrarem na escola. E os falantes mais escolarizados foram os que mais produziram o som intermediário, o que talvez indique algum papel da escolaridade em português. Ou seja, quanto mais escolarizado o falante, mais influências do português haverá no seu polonês.

Como perspectivas de trabalho, pretendemos investigar acusticamente as outras características sonoras do polonês falado em Mallet, como as vogais, as fricativas e as variantes róticas, e ampliar a amostra, registrando essa língua que faz parte do patrimônio cultural brasileiro.

Referências

- AGUILERA, V. A. *Atlas Linguístico do Paraná*. Londrina: Editora da UEL, 1996.
- BOERSMA, P.; WEENIK, D. *PRAAT doing Phonetics by Computer*. University of Amsterdam Versão praat5342_win32zip (2 March 2013).
- COSTA, L. T. Registros de variantes róticas e laterais na fala de Irati. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS EM LETRAS, 1., 2011, Irati. *Anais...* Irati: UNICENTRO, 2011, p. 1-13.
- DUGLOSZ, C. *Dicionário de Polaco-Português/Português-Polaco*. Porto: Editora Porto, 2009.
- GLUCHOWSKI, K. *Os poloneses no Brasil: subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil*. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2005.
- IBGE: resultados do Censo 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo2010/resultados_do_censo2010.Php>. Acesso em 20 mai. 2013.
- JÚNIOR, J. L.; LAROCCA, P. L.; LIMA, C. A. *Casa Eslavo-Paranaense: Arquitetura de madeira dos colonos poloneses e ucranianos do sul do Brasil*. Ponta Grossa: Larocca Associados S/S Ltda, 2008.
- LOREGIAN-PENKAL, L.; COSTA, L.; LEMKE, C. e JACUMASSO, T. (2013). Banco de dados Variação Linguística de Fala Eslava VARLINFE. In: CAMPIGOTO, J. A.; CHICOSKI, R. (Orgs.). *Brasil-Ucrânia: Linguagem, Cultura e Identidade*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 25-43.
- MILESKI, I. *A elevação das vogais médias átonas finais no português falado por descendentes de imigrantes poloneses em Vista Alegre do Prata – RS*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, T. C. *Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2008.

WACHOWICZ, R. C. *As Escolas da Colonização Polonesa no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2002.

PODER PASTORAL EM MEN'S HEALTH: FORJANDO TIPOS FEMININOS PARA FABRICAR IDENTIDADES MASCULINAS

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago*
Priscylla Alves Lima**

Resumo: A analítica do poder, descrita por Foucault como multifacetada e relacional, propõe que o exercício do poder tem estreita ligação com a produção das verdades. Isto implica dizer que diversos saberes se fundem quando tomamos por tema as discussões em torno dos processos históricos, linguísticos e culturais que envolvem a produção das identidades (HALL, 2004) no que concerne às sexualidades. Discutiremos as tentativas da mídia de fabricar indivíduos baseados em modelos de comportamento ditados pelo processo produtivo. Para tanto, analisaremos as condições de produção históricas e culturais que permeiam essas *práticas de subjetivação* (FOUCAULT, 2001). Objetivamos descrever as estratégias que a revista *Men's Health* utiliza para padronizar e excluir através da sexualidade. O papel atribuído ao gênero masculino pela revista será a base para a construção de um debate que endossará a Sociedade de Controle como praticante do poder pastoral. Utilizaremos a Análise do Discurso de Linha Francesa influenciada pelos trabalhos de Michel Foucault. Para este artigo, foi escolhida como corpus a matéria *Chapéu de viking? Tô fora!*, publicada no número 77, de setembro de 2012.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Mídia. Poder. Verdade. Sexualidade.

Abstract: The analytical of the power, described by Foucault as multifaceted and established through relationships, proposes that the assignment of the power has a narrow link with the production of the truth. This implies to say that several knowledges melt themselves when the theme are the discussions around the historical, cultural and linguistic processes that are related to the production of sexual identities (Hall, 2004), when it comes to sexuality. We discuss the media attempts to produce subjects based on behavior paradigms dictated by the process of production. For such work, we analysed the production conditions that come from the history and the culture that permeate this subjectivity practices (Foucault). We discuss the strategies that the magazine *Men's Health* uses to standardize and delete through sexuality. The assigned role to the masculine genre constructed by the magazine is the basis for a debate that endorses the Society of the Control as practitioner of the pastoral power. We use the French Discourse Analysis based on Michel Foucault works. To this paper, the reporter *Viking hat? I'm out!* was chosen. It was published at *Men's Health*, number 77, December, 2012.

Keywords: Discourse Analysis. Media. Power. Truth. Sexuality.

* Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Jataí/GO, Brasil, lurdinhanpaniago@gmail.com

** Bolsista de Iniciação à Pesquisa da Graduação em Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), Jataí/GO, Brasil, priscyllaalves5@gmail.com

Considerações Iniciais

Dizer algo significa assumir uma posição diante dos outros que será passível da crença ou não. Foucault (2008, p. 233), influenciado por Nietzsche, compreende por verdade a reunião de processos que justificam um enunciado ser ou não considerado verdadeiro:

Que é a crença? Como nasce? Toda crença é um aceitar algo como *verdadeiro*. A forma extrema do niilismo consistia em compreender que toda crença, o aceitar algo como verdadeiro, são necessariamente falsos: porque absolutamente não existe *mundo-verdade*. Este seria, então, um reflexo visto em perspectiva, cuja origem se encontra em nós (no sentido de que temos *necessidade* incessante de um mundo mais estreito, abreviado e simplificado). (NIETZSCHE, 1996, p. 24).

As relações humanas estabelecem-se através da palavra. Tudo que é dito e aceito recebe o estatuto de verdade. Há certo regime que regulamenta a produção dos dizeres e que classifica o verdadeiro e o falso, e este regime é cheio de especificidades, por exemplo: a verdade está localizada no discurso científico e nas instituições que o produzem e reproduzem. É constantemente usada pelo poder político e pela produção econômica. É espalhada pelas instituições educativas e pela indústria da comunicação. Ela é fabricada e disseminada através de uma fiscalização das grandes instituições políticas (universidades, exército, mídia). Nelas, os embates ideológicos acontecem. Que relações sociais são tão fortemente construídas a ponto de moldar o sujeito, controlá-lo e atribuir para ele um papel social embasado em uma identidade? É o que estudaremos.

Segundo Hall (2004, p. 13), a identidade é o sentimento de pertença construído social e historicamente. Ou seja, aspectos básicos que nos levam a nos comportar de determinada forma, como integrantes de grupos específicos, não estão descritos em nossos genes, não são biologicamente definidos e sim historicamente formados. Fazer parte de um grupo significa adotar certos padrões de comportamento, além de formar uma imagem de si mesmo e dos outros. Essa adoção de determinados paradigmas acontece no decorrer da vida do sujeito. Simone de Beauvoir (1970) já discutia essa mesma problemática abordando a questão dos gêneros, falando sobre o feminino: Beauvoir discute a questão dos gêneros. Sobre o feminismo, diz que

ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade, é o conjunto da civilização que elabora este produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como o *Outro*. (BEAUVOIR, 1970, p. 10).

A filósofa já identificava que o processo formador do indivíduo do gênero feminino surgia a partir de uma identidade de masculino pré-construída que, definida como modelo, tinha como proposta subjugar a mulher, ou seja, para o masculino afirmar-se como tal seria necessário estabelecer uma relação de poder sobre o sexo feminino, na qual se criou uma certa identidade para este. O controle de toda a natureza da relação social entre homem e mulher seria feito pelo sujeito do sexo masculino.

Hall também apresenta argumentos similares aos de Simone na discussão identitária: “[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2004, p. 38). Como estes processos de formação identitária acontecem? O que faz com que as pessoas sigam padrões de comportamento sugeridos, achando-os justos e necessários? Essas questões são respondidas novamente por Hall quando discute o que Foucault intitulou de *poder disciplinar*, o qual, exercido pelas instituições modernas, ajuda a fundir um determinado comportamento social que objetiva tornar os sujeitos dóceis e úteis:

Foucault destaca um novo tipo de poder, que ele chama de ‘poder disciplinar’, que se desdobra ao longo do século XIX, chegando ao seu desenvolvimento máximo no início do presente século. O poder disciplinar está preocupado em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância e o governo da espécie humana ou de populações inteiras, e em segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Seus locais são aquelas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que ‘policiam’ e disciplinam as populações modernas - oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante. (HALL, 2004, p. 42).

O texto que ora se apresenta analisará uma matéria da revista *Men’s Health*, publicação da Editora Abril destinada ao público masculino. A hipótese com a qual trabalhamos é a de que a revista, utilizando-se da linguagem, procura subjetivar o leitor. Que tipo de discurso a revista divulga? Que tipo de identidade ela dissemina? Nossa hipótese é que ela baseia-se na identidade viril, afeita à liderança, à preocupação estética e esportiva e que busca o domínio do ato sexual, no intuito de manter uma hierarquia entre os sexos na qual a mulher ocupa um papel servil, amparada pela identidade frágil e submissa que foi criada

envolvendo o conceito de feminino. Essas duas identidades (homem dominador, mulher controlada) se apóiam reciprocamente nos textos que a revista publica, sendo impossível a existência de uma sem a outra. Podemos afirmar que há uma produção de verdades cuidadosamente elaborada. Se o receptor tende a aceitar a representação de mundo feita pela mídia como a única possível é porque ele tende a tomá-la como verdade. Aí temos outro conceito foucaultiano muito importante: os mecanismos de poder induzem à produção de verdades. A mídia produz verdades e elas não existem fora do poder. O verdadeiro é o instrumento do qual as relações de dominação se utilizam para legitimar seus atos. Nas palavras de Foucault, “não há possibilidade de exercício de poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade.” (2008, p. 180).

Por isso, entendemos a mídia como instituição que pode exercer certo tipo de poder sobre os indivíduos, pois o conteúdo que ela dissemina tende a ser assimilado como verdade pelos seus receptores. Tal panorama pode ser considerado no que se trata da subjetivação do gênero masculino pela revista *Men's Health*: a imagem de homem presente na publicação constitui-se numa tentativa de criar sujeitos baseada na disseminação de certo tipo de conhecimento sobre a sexualidade e na qual a liderança, o controle sobre o gênero feminino e a alienação política estão fortemente presentes.

O poder, a scientia sexualis e a construção de verdades

Segundo Foucault, o veemente conhecimento produzido pelas diversas sociedades sobre a sexualidade é chamado de supersaber:

Um saber de qualquer forma excessivo, um saber ampliado, um saber ao mesmo tempo intenso e extenso da sexualidade, não no plano individual, mas no plano cultural, no plano social, em formas teóricas ou simplificadas. Creio que a cultura ocidental foi surpreendida por uma espécie de desenvolvimento, de hiperdesenvolvimento do discurso da sexualidade, da teoria da sexualidade, da ciência sobre a sexualidade, do saber sobre a sexualidade. (FOUCAULT, 2004, p. 58).

Dessa forma, Foucault afirma que, concomitante ao próprio desconhecimento sexual individual, o não-saber do sujeito sobre o seu próprio desejo (cuja manifestação mais acentuada seria a histeria), havia, lado a lado com esse fenômeno, outro de supersaber cultural, social, científico e teórico a respeito da sexualidade (desconhecimento pelo sujeito, superconhecimento pela sociedade). Essas duas faces do mesmo assunto coexistiram nas sociedades ocidentais. A sexualidade se torna campo de atuação dos poderes, estreitamente associada à identidade e sua relação com a verdade é a de que se as pessoas falam sobre a sua sexualidade e a confessam, estão dizendo a verdade sobre elas mesmas.

Para explicar o que a Psicanálise comentou sobre essa simultaneidade, Foucault argumenta que havia uma tendência em dizer que essa realização teórica discursiva em relação à sexualidade ocidentalizada é o produto do desconhecimento, ou seja, é exatamente porque o sujeito desconhece a si próprio no âmbito da sexualidade e do seu desejo que inúmeros enunciados irrompem no âmago das esferas sociais. Os discursos que fazem emergir essa quantidade exagerada de proposições não eram ao todo corretos: eram também “discursos errôneos, afetivos, irracionais, mitológicos” (FOUCAULT, 2004, p. 59). O pensador vai além e afirma que Freud tentou explicar os conhecimentos obtidos sobre sexualidade a partir das fantasias infantis a respeito da mesma e dos grandes mitos da religião ocidental, mas que a Psicanálise não considerou a cientificização da produção de teorias sobre a sexualidade na sociedade ocidental.

Assim, o autor faz uma crítica a Freud. Enquanto o psicanalista tinha um pensamento reducente, cujo escopo era o campo mitológico e fantástico, o pensador francês afirma que há uma vasta bibliografia sobre o assunto que começa em Santo Agostinho e não deve ser ignorada nesse escrutínio; há uma inversão de perspectivas. Foucault não quer com isso desvalorizar a Psicanálise, mas colocá-la nesse amplo espectro, caracterizado pela grande economia que rege a criação de um saber sociocultural sobre a sexualidade.

O primeiro aspecto foucaultiano da análise sobre a produção de um supersaber sobre a sexualidade é que a cientifização desse discurso se deu de uma maneira muito rápida, temporã. A investigação teórica sobre o assunto nem sempre foi dotada de racionalidade, e ele cita a psiquiatria do século XIX, a psicologia moral do século XVII e da Idade Média que realizaram elaborações pretensivas de um discurso aparentemente racional e científico e, nesse aspecto, a razão foucaultiana traça a principal diferença entre o conhecimento sexual na sociedade ocidental e na oriental.

Para fazer esta distinção, Foucault utiliza dois termos: *ars erótica* e *scientia sexualis*. A primeira seria própria das civilizações orientais, bem como da Roma e da Grécia antigas, e designa um discurso produzido em grande quantidade e muito difundido. Este seria definidor de uma arte que buscaria por meio da relação sexual ou com os órgãos sexuais uma busca por determinado prazer mais longo, duradouro e intenso, que se materializaria tanto na interação do indivíduo com seu semelhante quanto sozinho. Seria a procura por maneiras de intensificar o prazer sexual. O discurso ocidental que remonta à Idade Média é completamente diferente desse. No Ocidente, não se ensina a estabelecer relações sexuais, a maximizá-las, a intensificar o próprio prazer por meio de uma arte estabelecida. Tudo isso é feito clandestinamente. Em oposição a *ars erótica* oriental, estabelecemos, no ocidente, a *scientia sexualis*, que não trata do prazer, mas busca a verdade relacionada ao sexo ou à sexualidade do indivíduo. Essa ciência sexual a busca pelo verdadeiro da sexualidade e não pela intensidade do prazer. São dois tipos de análise de duas culturas completamente distintas.

Então o autor começa a questionar as motivações que levaram a sociedade Ocidental a montar uma máquina de produção de verdades sobre a sexualidade. Observa que Freud foi o responsável pela intensificação dos debates concernentes a esse assunto, visto que a moral cristã burguesa interditou veementemente o tema, fazendo com que houvesse um desinteresse forçado.

A arte erótica na Antiguidade Clássica era deveras rica. Porém o desenvolvimento do cristianismo fez com que houvesse uma interdição, proibindo o prazer e, dessa forma, o sexo, pelas condições relativas à moral. A burguesia a partir do século XVI tornou essa repressão mais severa até o surgimento da Psicanálise. No entanto, o próprio Foucault apresenta ressalvas quanto a esse paradigma que destaca o Cristianismo como o repressor da sexualidade.

Para discutir esse modelo, Foucault (2004) cita o historiador francês Paul Veyne. Este realizou uma pesquisa cujos resultados o levaram a concluir que o Cristianismo não só fez a regra monogâmica aflorar, mas também atribuiu ao sexo somente a função reprodutiva e desqualificou o prazer sexual, relegando-o a uma posição pífia, a um mal que deveria ser evitado. Veyne afirma que, antes do Cristianismo arregimentar todo o Ocidente, esses modos de conduta já estavam presentes na Antiguidade através da filosofia Estóica. Portanto, o Cristianismo não seria o grande responsável pelas proibições. Basicamente elas já estavam incorporadas. Essa doutrina cristã teve um papel, sim, na história da sexualidade, mas não foi

a interdição. Foi o fato de que ela trouxe novas técnicas para impor a moral, mecanismos para melhor suggestionar essa moral.

O mecanismo mais importante que Foucault (2004) cita é o poder pastoral. Esse poder, segundo o autor, seria exercido por indivíduos que, na sociedade cristã, personificavam o papel de condutores, de pastores em relação a outros indivíduos que seriam o rebanho. Essa ideia não se encontrava na sociedade greco-romana. Não havia a concepção pastoral. A análise social era feita basicamente utilizando a ideia de trama, tecido, o Estado seria o tecido e os cidadãos seriam os fios desse tecido. Não havia uma ideia de condução, de liderança espiritual, nem de rebanho, nem de pastor. Esse juízo foi encontrado no mundo do Mediterrâneo oriental, mais precisamente na comunidade hebraica, a salvação do povo judeu dependia de um indivíduo (pastor) que conduzisse o povo (rebanho) à terra prometida.

O poder pastoral, ressaltando Foucault (2004), opõe-se ao tradicional poder político porque sua característica principal não é ser exercido num território. É ser exercido sobre os indivíduos, não tem como objetivo a vitória ou a conquista de terras e meios de produção. Não é fazer o mal a inimigos; é fazer o bem aos indivíduos, garantindo que sobrevivam e façam o grupo sobreviver; não procura triunfos, procura fazer beneficiamentos. É um poder envolvido na devoção; o pastor sacrifica-se pelo bem das suas ovelhas. É individualista, preocupa-se com cada pessoa em particular; garantindo a salvação de cada indivíduo, ele garante a salvação do rebanho.

O cristianismo foi o responsável por fazer adentrar essa espécie particular de poder no interior do Império Romano, e assim organizou os cidadãos numa espécie de pastorado. Esse mecanismo foi se desenvolvendo até se tornar parte da história do Ocidente cristão e característica muito importante analisada na história da sexualidade.

Segundo o historiador, a significação da existência de um poder pastoral reside no fato de que este impõe a todo indivíduo uma busca pela salvação, que não é algo que se configure como uma escolha: o sujeito submetido ao poder pastoral é obrigado a se salvar. O pastor vigia as pessoas, obriga-as a fazerem tudo o que é preciso para a sua salvação e exige obediência absoluta e humildade. Algo nunca visto em outras sociedades.

Conforme a teoria foucaultiana, para que esse objetivo de obedecer por obedecer seja concretizado, para que o pastor exerça o controle sobre seu rebanho, o poder pastoral passa a lançar mão de técnicas e tecnologias de produção de verdades: ele ensina a verdade, a moral e os mandamentos. Assim ele é mestre em vários sentidos da verdade: por um lado a propaga e,

por outro, deve saber tudo o que fazem os indivíduos que são suas ovelhas. Esse conhecimento sobre o rebanho é uma condicional preponderante para o exercício do pastorado cristão.

Assim se define o mecanismo da confissão, do fazer dizer, de induzir a ovelha a produzir as suas próprias verdades obtendo enunciados confessionários, que num ato de obediência e de humildade são proferidos.

Esse é o ponto de ligação que conseguiu estabelecer um equilíbrio entre a espiritualidade e a laicidade, um meio de controlar os indivíduos, que, por meios de suas confissões, revelam tudo, inclusive os direcionamentos, desejos e atos sexuais. Foucault explica:

[...] uma concepção no fundo relativamente moderada quanto à sexualidade, que fazia com que a carne cristã jamais fosse concebida como o mal absoluto do qual era preciso desembaraçar-se, mas sim como a perpétua fonte, dentro da subjetividade, dentro dos indivíduos, de uma tentação que corria o risco de levar o indivíduo a ultrapassar as limitações impostas pela moral corrente, ou seja: o casamento, a monogamia, a sexualidade para a reprodução e a limitação e a desqualificação do prazer. (1999, p. 35).

Acreditamos, assim, tomando como base as palavras de Foucault, que a *moral moderada* que estabeleceu a sociedade civil de base cristã é a responsável por fazer funcionar toda essa maquinaria do poder pastoral. O conhecimento, o fazer dizer e o dom de proferir verdades nada mais são que um processo, um método de subjetivação do indivíduo. É uma governamentalidade que forma identidades baseadas numa moral cristã. E ela é produtiva, tanto no plano metafísico como no plano material. É produtiva no que diz respeito a práticas de subjetivação, criação de identidades e comportamentos. O indivíduo passa a respaldar as suas ações na produção de verdades feita por ele ao pastor e vice-versa. O respaldo pode nem sempre surtir um resultado que o fio condutor da sociedade julga como certo, mas o sujeito sempre terá um parâmetro para os momentos de decisão em que ele terá que escolher entre algo correto ou algo condenável pela sociedade. Colocando em prática não um mecanismo de interdição, mas um mecanismo de vários posicionamentos de saber (dos indivíduos, pelos indivíduos, para os indivíduos), o controle estabelece uma ordenação social.

O mistério e a proibição em torno do sexo, no entanto, desaparecem paralelamente ao surgimento das novas necessidades sociais, algumas dessas motivadas pelo modo de produção vigente: “Por volta do século XVIII nasce uma incitação política, econômica, técnica a falar

do sexo” (FOUCAULT, 1999, p. 26). O discurso racional construído para se falar sobre o sexo percebe uma necessidade de se tornar público. Há várias razões para isso, dentre elas, Foucault cita:

Fortalecer e aumentar, pela sabedoria de seus regulamentos, a potência interior do Estado e, como essa potência consiste não somente na República em geral e em cada um dos membros que a compõem, mas ainda nas faculdades e talentos de todos aqueles que lhe pertencem, segue-se que a polícia deve ocupar-se inteiramente desses meios e fazê-los servir à felicidade pública. Ora, ela só pode atingir esse objetivo através do conhecimento que possui dessas diferentes vantagens. Polícia do sexo: isto é, necessidade de se regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição.[...] cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se, sobreleva-se ao poder público, exige procedimentos de gestão, deve ser assumido por discursos analíticos. (FOUCAULT, 1999, p, 27).

O crescimento populacional de um Estado não se dá de uma forma *natural*, na qual a população se propaga por meios livres, mas sim motivado por uma indústria, por uma sistemática produtiva e pelo apoio de diferentes instituições, entre elas a mídia, uma das instituições mais fortes do mundo contemporâneo:

Desde o século XVIII, o sexo não cessou de provocar uma espécie de erotismo discursivo generalizado. E tais discursos sobre o sexo não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, porém lá onde ele se exercia e como meio para seu exercício, criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular [...] do singular imperativo que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente [...] (FOUCAULT, 1999, p. 34).

Essa teorização é usada por nós para a análise que nos propomos a fazer neste trabalho.

Análise do Discurso: metodologia aplicada

A Análise do Discurso (AD) observa o homem falando, produzindo textos, estuda a língua funcionando para a produção de sentidos. A problematização por ela lançada diz respeito à maneira pela qual os textos produzem significados, gerando assim, inteligibilidades a partir do texto em si, que é visto como um lugar de produção ao mesmo tempo simbólico e

político. Três domínios se entrecruzam em sua constituição: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. A neutralidade dos textos produzidos pelas esferas sociais é descartada e a linguagem é tomada em sua opacidade:

A Linguística constitui-se pela afirmação da não-transparência da linguagem: ela tem o seu objeto próprio, a língua, e esta tem sua ordem própria. Esta afirmação é fundamental para a Análise do Discurso, que procura mostrar que a relação Linguagem/Pensamento/Mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro. Cada um tem sua especificidade. Por outro lado, a Análise de Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai se chamar a forma material (não abstrata como a da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguístico-histórica. (ORLANDI, 2001, p. 34)

Assim, concebemos a língua não como uma estrutura abstrata, mas como acontecimento produzido por sujeitos (na concepção da Psicanálise) que se encaixam em determinados lugares históricos, sendo assim afetados por eles – o real é afetado pelo simbólico e este tem uma ligação muito forte com as determinações políticas. Sendo assim, a AD acredita que o sujeito discursivo tanto produz quanto assimila sentidos que tentam realizar processos de subjetivação, de construção de identidade e consecutivamente, de produção de realidades. As relações travadas pela linguagem são relações construídas entre sujeitos cujos efeitos de sentidos são estabelecidos entre locutores (GREGOLIN, 2001, p. 21).

Em seu quadro teórico, nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. As sistematicidades linguísticas – que nessa perspectiva não afastam o semântico como se fosse externo – são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. A língua é assim condição de possibilidade do discurso. (GREGOLIN, 2001, p. 22)

Dessa forma, a AD tece teorias sobre a interpretação, objetivando entender como os aparatos simbólicos geram significações, observando, para tanto, os movimentos de intelecção, assumindo-os como fatos pertencentes ao campo simbólico, que interfere no *real* do sentido. Não há a procura de um verdadeiro, de uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o analista, com seu dispositivo, tem que se tornar pronto a

entender, para compreender como algo produz sentidos. A prática de leitura do analista forma o seu dispositivo de análise.

Feita a análise, e tendo compreendido o processo discursivo, os resultados vão estar disponíveis para que o analista os interprete de acordo com os diferentes instrumentais teóricos dos campos disciplinares nos quais se inscreve e de que partiu. Nesse momento é crucial a maneira como ele construiu seu dispositivo analítico, pois depende muito dele o alcance de suas conclusões. (GREGOLIN, 2001, p. 28)

Neste trabalho partimos, então, do entrecruzamento da AD com os construtos teóricos do filósofo Michel Foucault sobre verdade, poder, saber e sexualidade, das teorias sobre identidade do estudioso cultural Stuart Hall e das teorias da comunicação que se relacionam com a mídia para analisar contextos sócio-históricos, ideológicos.

O *corpus* que tomaremos neste artigo é a Revista Men's Health, edição de setembro de 2012, na qual a reportagem *Chapéu de Viking? Tô fora!* foi publicada. Consideramos, como hipótese deste trabalho, que a sociedade, particularmente a mídia, esforça-se em fabricar determinados sujeitos e, nesse processo, organiza seus discursos para promover a manutenção de determinados tipos identitários. Para isso, distribui o poder a um gênero em detrimento do outro, sugerindo formas de agir aos indivíduos de gênero masculino que podem resultar na subjetivação do gênero feminino, como veremos na análise da reportagem.

A memória é tratada como interdiscurso, algo já dito antecipadamente em uma posição diferenciada. O saber discursivo trata dos dispositivos de dominação sexual masculina, que possibilitam os textos produzidos, atribuindo a eles valor de verdade, permitindo assim dizeres que interferem no modo como o sujeito significa na situação discursiva dada. No caso que analisamos, tudo o que já se disse sobre os gêneros masculino e feminino, sexo, sexualidade e prazer incluindo os dizeres políticos que significaram, em diferentes meios, os sentidos da sexualidade, estão, de certo modo, gerando significados. Todos estes sentidos, que já foram ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito sobre o que a referida revista diz. São sentidos reunidos no texto através do lastro que foi deixado pelas sociedades burguesas e patriarcais através dos séculos que presume na nossa experiência concernente à sexualidade, que os homens detêm certa supremacia no uso dos prazeres, na compreensão do funcionamento do seu corpo e como este pode servir para uma subjugação.

A formulação dos textos da *Men's Health* está, então, determinada pela relação que esta estabelece com o interdiscurso e com a historicidade, ou seja, o saber discursivo da sociedade burguesa e patriarcal, que foi se constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres, o que contribui na constituição da rede de sentidos da referida revista.

Análise do corpus

Para analisar a afirmação de que a mídia é uma instituição que cria discursos sobre a sexualidade para governamentalizar o indivíduo, exercendo sobre ele um controle que procura torna-lo dócil e produtivo, selecionamos a revista *Men's Health* n. 77, de setembro de 2012. Analisaremos a reportagem intitulada *Chapéu de viking? Tô fora!*. O texto é classificado como um *guia* (e aqui ressaltamos uma semelhança com o poder pastoral, pois o substantivo *guia* é derivado do verbo *guiar*, cujo significado é proteger, governar, conduzir, atribuindo, assim, à reportagem as características principais de um pastor). Por meio desse guia, os homens poderiam obter informações a respeito dos perfis femininos mais propensos à infidelidade.

A matéria foi fundamentada numa investigação, que trata de sexualidade e saúde mental. O primeiro parágrafo do texto lança dados estatísticos de pesquisa realizada por uma psiquiatra com 6.846 participantes, cuja minoria (25,7%) admitiu ser infiel. Previamente ao lançamento da estatística percentual, os autores do texto declaram: “As mulheres estão mais infiéis do que nunca”. Se a declaração foi fundada no resultado estatístico, lançamos a seguinte pergunta: por que a revista, mesmo após realizar a verificação e constatar que os dados são relativos a uma minoria, afirma, por meio do artigo definido *as*, que *As mulheres* são infiéis? Por que foi usado o *as* e não *o algumas*, ou mesmo, *muitas*, por exemplo? Por que não se ressaltou que a traição é praticada apenas por uma minoria?

Fundamentados nas estatísticas que apresentam, os repórteres embasam-se em opiniões científicas, que não estão vinculadas à pesquisa da psiquiatra, no intuito de descrever identidades femininas que, segundo eles, seriam adeptas da infidelidade.

Se a pesquisa feita verificou que apenas a minoria das mulheres era infiel e se os estudos sobre as identidades do gênero ditas infiéis foram conclusões obtidas em outras investigações que, aparentemente, não foram feitas em conjunto com a busca realizada, fatos

que podem desestabilizar o texto em questão, por que a publicação, ainda assim, veiculou o texto?

Ora, se consideramos que o poder está disperso por toda a rede social, numa malha; é exercido através da língua, e que nenhum enunciado é neutro, podemos concluir que todos os dispositivos que se utilizam da linguagem para se promover também podem exercer poder. Aí incluímos a mídia em todos os seus formatos e especificamente o que iremos analisar.

Se o receptor tende a acolher a exibição de mundo feita pela mídia como a única possível é porque ele tende a reconhecê-la como verdade. Este é outro conceito foucaultiano muito importante: os mecanismos de poder induzem à produção de verdades. Não existe verdade fora do poder. Estabelecer que um conjunto de ideias é verdadeiro é a maneira pela qual as relações de dominação se intercambiam para legitimar seus atos. Nas palavras de Foucault (2008, p. 180), “não há possibilidade de exercício de poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade”.

Assim sendo, compreendemos a mídia como instituição que exerce certo tipo de poder sobre os indivíduos, pois a informação que ela transmite pode ser assimilada como verdade pelos seus receptores. Se isso ocorre, afirmamos que a revista *Men's Health* tenta objetivar o gênero masculino por meio do entrecruzamento de diferentes enunciados pertencentes ao discurso científico (o que é um campo de produção de verdade já legitimado pela sociedade). Na matéria analisada, a revista cria um texto rico em identidades femininas forjadas. Estas são mostradas e por meio delas, a revista convida o leitor a desenvolver comportamentos que entram em conformidade com um posicionamento superior na *hierarquia dos relacionamentos*.

O texto estabelece cinco identidades femininas infíéis: *a fêmea alfa*, *a carente de atenção*, *a caçadora de emoções*, *a fera do prazer*, *a donzela em perigo*. Para cada uma dessas mulheres, há uma descrição detalhada. A fêmea alfa - referência ao conceito já cunhado pela biologia de macho alfa, que seria o macho predador) - é a mulher independente, bem-sucedida e rodeada de homens. A carente de atenção - título que classifica a mulher como uma dependente emocional - é caracterizada como *de forte apelo sexual* e, segundo os dados lançados, teria uma quantidade do hormônio estrogênio em excesso, o que a levaria a trair mais. O texto não detalha o que seria *o forte apelo sexual*. A caçadora de emoções,

segundo a reportagem da revista, é a mulher que produz dopamina (hormônio da excitação) em demasia, sendo assim uma pessoa predisposta a *correr riscos*. A fera do prazer é aquela que tem níveis elevados de testosterona, o que aumentaria sua libido. A donzela em perigo - alusão a contos de fada nos quais a mulher é representada como um indivíduo frágil que é sempre salva por um cavaleiro ou príncipe - é aquela que, relegada ao segundo plano pelo seu parceiro, aproxima-se de outro que não o seu cônjuge, quando surge algum problema que ela não consegue resolver; ou seja, esse último tipo sugere que a mulher recorre a um homem sempre que se sente incapaz de resolver problemas.

Percebemos que todas as construções identitárias são extremamente pejorativas. O texto não sugere em momento algum que possa haver mulheres que não caibam nesses padrões ou mesmo que esses padrões seriam apenas um esboço do complexo comportamento humano, sendo insuficientes para definir uma pessoa. São totalizantes, pois o texto considera como únicas as suas distorções a respeito da imagem atribuída ao feminino e relativiza o comportamento masculino no sentido de que este deve se utilizar de fórmulas prontas (dadas pela revista) para adaptar cada identidade ao seu perfil, subjugando-a de maneira sutil, governamentalizando-a. Ocorre um processo de objetivação/subjetivação, explicado nas palavras de Revel:

Os 'modos de subjetivação' ou 'processos de subjetivação do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos – o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência. (REVEL, 2005, p. 82).

Há conselhos que determinam como o masculino deve agir com todas as cinco identidades femininas. A seguir são transcritas as admoestações sugeridas à atitude que seria adequada a tomar com a fêmea alfa, com a carente de atenção, com a caçadora de emoções, com a fera do prazer e com a donzela em perigo:

Elimine o instinto traidor [da fêmea alfa]: Ter autoconfiança é sua melhor defesa. Tome a iniciativa do sexo com mais frequência e a desafie para novas experiências. Enfrente a fera. A última coisa que ela quer é outra pessoa rastejando aos pés dela. Lembre-se: para estas mulheres, a luta pelo poder é afrodisíaca.
Elimine o instinto traidor [da carente de atenção]: Solte-a com outros homens. Pode não parecer sensato, mas apresentá-la a seus primos ou brothers (confiáveis) dará a você a segurança necessária. 'Tentar privá-la de sair com os amigos só alimenta o

desejo dela de querer algo mais’, diz Lana Harari. Atenção: ignore esse conselho se você for parente de George Clooney.

Elimine o instinto traidor [da caçadora de emoções]: Comece um novo hobby como casal. Sugira experimentar restaurantes novos, como aqueles com comidas exóticas. Uma dica: alimentos que contêm tirosina, como peixes, castanhas, queijos magros ou bananas, também irão aumentar a dose de dopamina, mas de forma segura.

Elimine o instinto traidor [da fera do prazer]: Use mais o tato: toque, abrace, acaricie, dê as mãos... ‘Esse contato remete ao sentimento do início do relacionamento’, diz Andrew Marshall. Uma ideia é deixar a mão nas costas dela enquanto esperam uma mesa livre no bar. ‘Além do cavalheirismo, mostra que você é orgulhoso em tê-la como companhia’, aconselha Lana Harari.

Elimine o instinto traidor [da donzela em perigo]: Quando estiverem conversando, repita o último adjetivo que ela usou. Ao repetir as descrições que ela faz, você sinaliza que a compreende, ou seja, ela não precisa procurar outra pessoa que faça isso. (MEN’S HEALTH, n. 77, set. 2012, p. 97-98).

Notamos também, nessa gama de enunciações, que o conceito foucaultiano da governamentalidade encontra-se latente. São enunciados que procuram fazer o leitor agir de determinada maneira sem se sentir coagido, mas assumindo essa ação como algo que lhe fará bem. A governamentalização aparece em duas camadas na reportagem: o texto tenta fazer o homem agir de determinada maneira (percebemos a partir dos verbos no Imperativo como: elimine, solte, tome, desafie, enfrente, comece, sugira, repita). Se ele deixar-se subjetivar pela revista e fizer o que é recomendado, estará, por meio das sutis estratégias propostas, objetivando a mulher de forma que ela considere que as ações dele são benéficas (e por isso necessárias) quando não passam de um cuidadoso esquema de controle e vigilância.

Além desses pareceres, a reportagem reúne confissões de amantes de mulheres que, supostamente, se encaixariam nessas objetivações/subjetivações, reiterando a existência de indivíduos do gênero feminino pertencentes a esses perfis limitados, como podemos ler no trecho intitulado *Eles aproveitaram a brecha*, da página 97, transcrito a seguir:

Uma mulher casada com quem saí percebeu que sua função no casamento era apenas ouvir. De certa forma, ela se sentia rejeitada pelo marido, uma vez que falar do dia a dia dele era mais importante do que manter o relacionamento sadio. A situação virou uma bola de neve, causando estresse, insegurança, até que atingiu a autoestima dela. Conheci essa mulher através de amigos e, no começo da nossa relação, era ela quem mais falava durante nossas conversas. Isso a fez relembrar que é, sim, uma mulher interessante. Até sua postura ficou diferente: ela passou a se produzir mais, se sentia mais sexy. Quando ela está bem, você só tem a ganhar. (MEN’S HEALTH. *Chapéu de Viking? Tô fora!* n. 77, set. 2012, p. 97).

Uma única imagem é reproduzida várias vezes ao longo do texto. Nas fotos, ora aparece uma mulher, ora aparecem três. Todas as mulheres têm os cabelos ruivos e estão

vestidas com roupas íntimas cuja estampa assemelha-se bastante a pelagem de animal selvagem. A posição em que as mulheres se encontram é a mesma em todas as fotos: aquela a que comumente chamamos *de quatro*. Simulam animais. Estão viradas todas para um mesmo lado, como se estivessem caminhando, em bando, à procura de alguma coisa. Algumas têm um dos braços dobrados, simulando que o animal está prestes a dar o próximo passo. O efeito de sentido que daí se pode depreender coaduna-se perfeitamente com o texto verbal. Insinua-se que há uma relação entre o comportamento da mulher que trai e o das fêmeas de outras espécies, principalmente as que têm o papel de predadoras na cadeia alimentar (onças, guepardos, etc). São felinas e buscam machos.

Sugere-se que essas cinco identidades podem ser dominadas. Se os leitores souberem identificá-las e se eles seguirem os conselhos dados, que vão desde subjugar pelo sexo, pela alimentação, por estratégias de elaboração de falas, serão capazes de driblar o fantasma da traição.

Nossa análise se desdobra e pode-se afirmar que outro efeito de sentido é possível: assim como os animais ferozes, as mulheres também podem (devem?) ser submetidas ao domínio do homem. No conselho referente à carente de atenção, notamos o verbo no imperativo *solte-a*, como se a parceira estivesse presa como uma fera perigosa.

A análise aqui realizada mostra que a fabricação de um tipo específico de masculino pode ser permeada pela descrição/análise de um tipo específico de feminino.

Considerações finais

No *corpus* estudado, temos um texto que, de maneira bem explícita, tenta ensinar o homem a se relacionar com *tipos* de mulheres que, supostamente, pelos seus perfis caricatos, seriam infieis. Assim, utilizando-se de processos de construção de identidades, a revista não ocupa, de forma alguma, uma posição neutra:

não há enunciado em geral livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo. (FOUCAULT, 2000, p. 43)

O jogo enunciativo da publicação enquadra-se no processo da produção. “É preciso produzir verdades para produzir riquezas” (FOUCAULT, 2008, p.100). A reportagem tenta induzir o homem a adotar certos comportamentos: se o homem desconfiado (e entendemos que uma pessoa que desconfia da outra pode apresentar alterações comportamentais que porventura reduzam o seu desempenho na sociedade) recebe informações que podem ajudá-lo a governamentalizar a sua parceira, conseqüentemente ele passa a ter certo tipo de controle sobre ela. Este mesmo homem, na nossa hipótese, recebeu um benefício que o recoloca no topo de uma hierarquia. Assim, ele pode exercer o poder sobre a mulher sem que esta perceba e isso o coloca numa situação de bem-estar, que terá reflexos na sua vida social, o que não deixa de incluir a esfera do trabalho e a da saúde, pois uma mulher que tem múltiplos parceiros está mais propensa a doenças sexualmente transmissíveis que podem prejudicar a si e ao seu cônjuge. E pessoas doentes não são produtivas.

A mulher objetivada exerce um papel fundamental nesse jogo. Quando a revista masculina determina como as mulheres são, enquadrando-as de maneira sistemática nas cinco identidades estabelecidas (ignorando a limitação destas e a existência de outras), ela reforça, numa condição de produção sócio-histórica e cultural, um modelo de hierarquia patriarcal preexistente:

Economicamente homens e mulheres constituem, como que duas castas; em igualdade de condições, os primeiros têm situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores possibilidades de êxito que suas concorrentes recém-chegadas. Ocupam na indústria, na política etc., maior número de lugares e os postos mais importantes. Além dos poderes concretos que possuem, revestem-se de um prestígio cuja tradição a educação da criança mantém: o presente envolve o passado e no passado toda a história foi feita pelos homens. (...) O homem suserano protegerá materialmente a mulher vassala e se encarregará de lhe justificar a existência: com o risco econômico, ela esquiva o risco metafísico de uma liberdade que deve inventar seus fins sem auxílios. (...) É um caminho nefasto porque passivo alienado, perdido. (BEAUVOIR, 1970, p. 27).

A reportagem não se liberta, em nenhum momento, dessa descrição feita por Beauvoir. Muito pelo contrário. Ela a afirma constantemente, em todos os seus dados e argumentações. O texto é claramente uma ferramenta que estimula o homem a controlar a mulher, sem que ela perceba este controle, que é exercido de forma sutil. Assim, o indivíduo do gênero feminino entenderá que é um benefício e jamais um modo hierarquizante de definir comportamentos. Comprendemos que nossa hipótese foi confirmada, pois a partir de uma objetivação feminina- dada pela produção de verdades de uma determinada comunidade científica, de uma

relação entre mídias e confissões de indivíduos masculinos- o indivíduo gênero masculino é subjetivado. A *polícia do sexo* citada por Foucault age sobre ele:

Objetar-se-á, sem dúvida que, para falar do sexo foi necessário tanto estímulo e tanto mecanismo coercitivo é porque reinava, globalmente, uma certa interdição fundamental: somente necessidades precisas – urgências de natureza econômica, utilidades políticas – poderiam suprimir essa interdição e possibilitar alguns acessos ao discurso sobre o sexo. (FOUCAULT, 1999, p. 36).

A natureza política da demanda de um supersaber fabricado é voltada para a arte de governar escondendo a repressão. A mídia é uma instituição que coaduna com o Estado, fortificando os mecanismos deste, fortalecendo o que Michel Foucault chama de Biopoder, o poder que o governo exerce sobre a vida dos sujeitos que tem suas identidades construídas no âmbito da sexualidade:

[...] a sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação. A extrema valorização da sexualidade [...] teve, assim creio, seu princípio nessa posição privilegiada da sexualidade entre organismo e população, entre corpo e fenômenos globais. Daí também a ideia médica segundo a qual a sexualidade, quando é indisciplinada e irregular, tem sempre duas ordens de efeitos: um sobre o corpo, sobre o corpo indisciplinado que é imediatamente punido por todas as doenças individuais que o devasso sexual atrai sobre si. [...] Mas, ao mesmo tempo, uma sexualidade devassa, pervertida, etc., tem efeitos no plano da população, uma vez que se supõe que aquele que foi devasso sexualmente tem uma hereditariedade, uma descendência que, ela também, vai ser perturbada, e isso durante gerações e gerações, na sétima geração, na sétima da sétima. É a teoria da degenerescência: a sexualidade, na medida em que está no foco de doenças individuais e uma vez que está, por outro lado, no núcleo da degenerescência, representa exatamente esse ponto de articulação do disciplinar e do regulamentador. (FOUCAULT, 2002, p. 300-301).

Assim, regulamentar o comportamento sexual dos indivíduos se torna mister para o Estado, que, além dos seus próprios métodos de controle, utiliza-se da mídia para reforçar os seus enunciados de forma sutil, de maneira que o indivíduo, lendo um texto como o que foi analisado, possa sentir necessidade de agir da forma que lhe é *recomendada*. É claro que há resistências, é claro que o governo nunca atingirá a totalidade de seus cidadãos, algo que Nietzsche já previa:

Uma sociedade não tem o direito de permanecer jovem. Até no seu apogeu, ela expele excrescências e detritos. Quanto mais progride em audácia e energia, mais se torna rica em descontentes, em deformados, mais se aproxima de sua queda... Não se

suprime a velhice pelas instituições. Nem a doença. Nem muito menos o vício. (NIETZSCHE, 1996, p. 30).

Desse modo, podemos concluir que a tentativa de subjetivação, que ocorre por princípios controladores, nunca será eficaz em sua totalidade, pois o ser humano não é um indivíduo totalmente passivo. Há os que aceitam o controle, mas há também aqueles que o rejeitam. Novas identidades de gênero que não prendem o indivíduo a papéis tão restritos, excludentes e opressores surgem em novos espaços de interação social, identidades antigas são expostas à discussão. O antigo padrão baseado no patriarcalismo é questionado, negado em lugares que escapam ao rígido cuidado das instituições.

Referências

BEAUVOIR, S. de. *O Segundo Sexo, parte 1: os fatos e os mitos*. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1970.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 3. O Cuidado de si*. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *História da Sexualidade 1. A vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

_____. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004.

_____. *Microfísica do poder*. 25. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

GREGOLIN, M. do R. Identidade: objeto ainda não identificado? *Estudos da Língua(gem) – Imagens e discursos*, Vitória da Conquista, v.6, n.1, p. 81-97, jun. 2001.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Edições DP&A, 2004.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MEN'S HEALTH. *Chapéu de Viking? Tô fora!* São Paulo: Abril, n. 77, set. 2012.

NIETZSCHE, F. W. *A vontade de poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Editora Clara Luz, 2005.

TEMER, A. C. R. P. *Para entender as Teorias da Comunicação*. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2009.

OS DISCURSOS DE PROTESTO NAS MANIFESTAÇÕES DA COPA DAS CONFEDERAÇÕES NO BRASIL

Micheline Mattedi Tomazi*
Raquelli Natale**

Resumo: Neste artigo, propomos a análise de cartazes presentes nas manifestações sociais de brasileiros, durante a Copa das Confederações, em 2013, que retomam o discurso da canção *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré, produzida na Ditadura Militar. Com base na teoria sociocognitiva, de van Dijk (2001; 2010; 2011; 2012), especialmente no conceito de contexto, buscamos compreender como ocorre a retomada de textos em contextos distintos e como são construídos os diferentes efeitos de sentido em cada cartaz por meio das experiências dos sujeitos manifestantes no momento da interação. Os resultados evidenciam que a construção das estruturas discursivas não é influenciada somente pela situação comunicativa de interação, mas pelos modelos de contexto que cada indivíduo constrói diante de determinado evento.

Palavras-chave: Teoria Sociocognitiva. Manifestações Sociais no Brasil. Cartazes de Protesto.

Abstract: This paper aims to analyze the posters present in the social manifestations that took place in Brazil during the 2013 FIFA Confederations Cup, that goes back to the song *Pra não dizer que não falei das flores* by Geraldo Vandré, taken in the Military Dictatorship. We used the sociocognitive theory from van Dijk (2001, 2010, 2012), especially in the context concept to understand how texts are resumption in different contexts and how are constructed the different effects of meaning in each poster through the experiences of the subjects at the new situation of social interaction. The results of this study demonstrate that the construction of discursive structures is not only influenced by the communicative situation of interaction, but the models of context that each individual constructs on the given event.

Keywords: Sociocognitive Theory. Social Manifestations in Brazil. Protest Signs.

Considerações iniciais

As manifestações sociais ocorridas no Brasil em junho de 2013, durante a Copa das Confederações, refletem a insatisfação da população contra os enormes gastos para sediar a Copa do Mundo em 2014 e a falta de investimentos do governo em questões como educação, saúde e segurança pública. Esse descontentamento foi alimentado por um sentimento de justiça que acompanha o povo brasileiro em diversos momentos da história e o faz lutar toda

* Professora Doutora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, mimattedi@hotmail.com

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, raquellinatale@yahoo.com.br

vez que os seus direitos estão ameaçados pelo governo, como demonstram a Passeata dos 100 mil durante a Ditadura Militar, em 1968, o Movimento das Diretas Já, em 1984, e o *Impeachment* de Collor, em 1992 (CARVALHO, 1995).

Cada movimento deixou-nos um legado de coragem e de bravura que pode ser visto nos rostos pintados e nos discursos das manifestações em 2013. Contudo, um discurso, em especial, ganhou destaque nos cartazes carregados pela população nas passeatas: a palavra de luta contra a Ditadura Militar. Durante o movimento, foi possível observar que a palavra poética, manifestada por meio da música nos anos de chumbo, adquiriu um novo sentido, já que a situação comunicativa era outra e, ainda que observemos, nos dois períodos, diferentes estratégias de luta, é nas ruas que os movimentos ganham força de expressão e a população faz ouvir a sua voz.

Buscando compreender os discursos presentes em cada momento distinto de enunciação, apresentamos análises de dois cartazes presentes nas manifestações, que retomam fragmentos da canção *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré, composta em 1968. Para a análise que pretendemos realizar, procuramos respaldo na teoria sociocognitiva, de van Dijk (2001; 2010; 2011; 2012), com ênfase em seu conceito de contexto. Nosso objetivo é analisar como ocorre a retomada de textos em contextos distintos e discutir como são construídos os efeitos de sentido em cada cartaz levado às ruas pelos manifestantes a partir das experiências de cada indivíduo.

Para apresentar o presente estudo, organizamos este artigo em três seções. Na primeira, traçamos considerações acerca da teoria sociocognitiva, de van Dijk, que embasa o trabalho analítico sugerido e, em seguida, apresentamos com mais detalhes as noções de contexto e de modelos mentais. Na segunda seção, discorreremos sobre as manifestações sociais no Brasil, dando ênfase às manifestações em 2013, em diálogo com o contexto histórico da Ditadura Militar, que envolveu o processo de produção das músicas e foi retomado durante os protestos. Após, na terceira seção, procedemos à análise do discurso dos cartazes e propomos uma análise interpretativa de sua relação com a canção composta durante a época da ditadura, intencionando compreender como ocorre a adaptação da palavra poética da ditadura à situação de comunicação atual. Por fim, apresentamos algumas considerações finais acerca dos resultados obtidos em nossa análise.

A teoria sociocognitiva e as manifestações sociais

As nossas experiências e relações com o mundo são mediadas na e pela linguagem. Nessa perspectiva, compreender a linguagem implica entender as nossas próprias relações com o mundo e com o outro, a maneira pela qual representamos essas experiências e como nos constituímos histórica e socialmente. Nesse sentido, a relação entre linguagem e sociedade é muito próxima e bastante complexa. Por isso, estudar essa relação nos ajuda a entender, por exemplo, as lutas sociais, os abusos de poder, as mudanças sociais, entre outras questões.

Tendo em vista a importância da linguagem, a teoria sociocognitiva surge com o objetivo de promover mais pesquisas entre as abordagens linguísticas e sociais. Essa proposta teórica é de natureza interdisciplinar, voltada para os processos de pesquisa e mediação entre as categorias linguísticas e sociais e o estudo de questões como o abuso de poder, a dominação, a desigualdade e o preconceito em textos orais ou escritos em nossa sociedade. Para van Dijk (2010), a relação entre estrutura social e estrutura discursiva não é direta, é mediada pela cognição pessoal e social, por isso a importância de se estabelecer relações fundamentais entre um triângulo de conceitos, a saber: o discurso, a cognição e a sociedade. A tríade, ilustrada por Falcone (2008), permite entender bem essa relação:



Figura 1: A tríade da Análise Cognitiva do Discurso (FALCONE, 2008, p. 25).

Analisando essa tríade, observamos que não existe uma ligação direta entre a estrutura social e a escrita; ao contrário, as estruturas sociais são observadas, experimentadas, interpretadas por membros sociais. Daí resultam as noções de discurso como prática social e de sujeitos como atores sociais, envolvidos e engajados nas complexas relações em nossa sociedade.

Os atores sociais irão construir o discurso a partir de suas experiências individuais e marcos coletivos de percepção, entendidos por van Dijk (2001) como representações sociais. Essa relação constitui a conexão entre a estrutura social e a estrutura cognitiva individual. Nessa perspectiva, para que possamos compreender um discurso, será imprescindível entender o contexto, uma vez que o discurso estará atrelado a “elementos socialmente constituídos, contextualmente situados, e cognitivamente elaborados” (FALCONE, 2008, p. 53).

Desse modo, faz-se necessário compreendermos detalhadamente a noção de contexto proposta por van Dijk (2012) e a sua relação com a estrutura cognitiva.

A noção sociocognitiva de contexto

A principal diferença entre a noção tradicional e a noção sociocognitiva sobre contexto é que a primeira entende que o discurso é diretamente determinado pelos aspectos da estrutura social, como classe social, gênero, idade, instituições, eventos sociais e etc. Já a proposta sociocognitiva defende que “não é a situação social que influencia o discurso (ou é influenciada por ele), mas a maneira como os participantes definem essa situação” (VAN DIJK, 2012, p. 11). Ou seja, o processo de produção de um discurso não é diretamente controlado pelos papéis dos participantes ou mesmo por um evento social, mas pela maneira como os participantes compreendem e interpretam subjetivamente esses elementos. Isso explica, por exemplo, o fato de várias pessoas participarem de um mesmo evento e produzirem versões distintas acerca do ocorrido.

Nesse sentido, essa linha de investigação propõe analisar o contexto a partir de um viés cognitivo e, para isso, mobiliza conceitos acampados na psicologia como a noção de *modelo mental* desenvolvida na década de 80 (JOHNSON-LAIRD, 1983) e denominada *modelo de situação* (VAN DIJK; KINTSCH, 1983). Segundo van Dijk (2012, p. 90), a tese principal de um modelo mental é que, “além da representação de um sentido de um texto, os usuários de uma língua também constroem modelos mentais dos eventos que são assunto desses textos, isto é, a situação que eles têm como denotação ou referência”. Assim, as representações das situações sociais ficam armazenadas em nossa memória de longo prazo, onde também se acumulam as nossas experiências pessoais.

Ainda segundo o pesquisador, a representação mental da situação comunicativa se faz com um modelo mental específico, que é chamado de *modelo de contexto* ou apenas *contexto*.

Os *modelos de contexto* são construtos subjetivos únicos dos participantes ou definições subjetivas das situações interacionais, nos quais aparecem as experiências vividas pelo corpo, percepções, emoções, referentes à situação comunicativa em curso (VAN DIJK, 2001). Logo, eles representam a interação verbal e organizam a forma como o nosso discurso é estruturado e adaptado estrategicamente à situação de comunicação. Devido à natureza única e pragmática dos modelos mentais, eles precisam ser relativamente simples. Portanto, eles possuem poucas categorias como: cenário (tempo, lugar), participantes, eu (papéis comunicativos, intenções, objetivos) e um evento ou ação. Essas categorias podem ser identificadas no discurso por expressões dêiticas (VAN DIJK, 2010).

Assim como os contextos são únicos, as formas de se utilizar a linguagem também o são. Por isso os discursos são irrepetíveis, porque são construídos a partir das propriedades das estruturas sociais que cada indivíduo considera como relevantes¹ em uma dada situação. Isso é importante dado que é a natureza subjetiva dos modelos de contexto que permite a variação pessoal dos discursos. Assim, os modelos de contexto atuam como uma interface mental entre o discurso e a situação social. Podemos dizer que a diferença entre situação social e contexto é que contexto não é uma situação social, mas um modelo mental subjetivo dessa situação.

Van Dijk (2001) acrescenta que a teoria sobre o contexto reconhece a importância dos eventos comunicativos, mas esclarece que definir contexto em termos cognitivos, ou seja, em modelos mentais, permite-nos observar as diferenças entre as interpretações subjetivas das situações sociais dos usuários da língua que estão em uma mesma situação, por exemplo, os diferentes discursos que emanam em um protesto. Isso implica entender que “é a informação (subjetiva) armazenada nesses modelos que, no fim, controla como falantes e escritores adaptam sua fala e escrita à situação corrente” (VAND DIJK, 2010, p.210).

Cabe ressaltar, ainda, a importância dos modelos de contexto na compreensão e produção dos discursos, uma vez que eles são base dos gêneros discursivos que são construídos a partir de eventos específicos, como conversas, histórias ou notícias. É também por essa razão que somos capazes de nos comunicar com outras pessoas, uma vez que os modelos de contexto não são construídos somente a partir de nossas experiências individuais,

¹ O conceito de relevância adotado por van Dijk (2012) se diferencia da abordagem de Sperber e Wilson (1995). Para van Dijk (2012, p. 117), a noção de relevância é definida pela mesma noção de contexto, a saber, “em termos do processo cognitivo de construir um modelo de contexto com base nos dados procedentes de uma interpretação da situação guiada por um esquema adquirido e compartilhado socioculturalmente dos tipos de categorias que definem esses contextos e pelas experiências comunicativas passadas (modelos de contextos antigos)”.

mas a partir do conhecimento compartilhado socialmente². Assim, compreender um texto ou falar implica interpretar um modelo mental, já que na interação verbal construímos, a todo instante, modelos de contextos que são dinâmicos e cruciais para a gestão do discurso, porque representam a forma como os usuários de uma língua interpretam o ambiente atual.

Por esse motivo, os modelos de contexto controlam as estruturas variáveis do discurso, como a seleção do tema, o léxico, a sintaxe, entre outros. Contudo, a principal adequação do discurso ao contexto é feita, antes, por outro tipo de modelo, chamado de modelo de evento, que compreende as experiências concretas do falante em relação à determinada situação e que implicarão diferentes escolhas lexicais, por exemplo. Em relação aos modelos de eventos, van Dijk diz:

[...] a escolha lexical é antes de mais nada definida pelos significados ou pelos modelos de eventos subjacentes dos usuários da língua: como uma estratégia geral, as pessoas optam pela palavras que expressam da maneira mais exata possível a informação específica que está presente nesses modelos de eventos. Dadas várias palavras que têm mais ou menos o mesmo significado (semântico), podem ser usadas as alternativas que, além disso, assinalam algum condicionamento contextual tal como está representado no modelo de contexto. (VAN DIJK, 2012, p. 238).

Dessa forma, se o conhecimento sobre um evento deve ser comunicado, como em um relatório, história ou notícia, o modelo desse evento é ativado e o modelo de contexto irá estrategicamente selecionar as informações que agora são importantes, relevantes e adequadas para a situação comunicativa e para o público atual.

De acordo com essa perspectiva cognitivista, entendemos que a teoria do contexto contribui para o entendimento de como as estruturas sociocognitivas de uma situação de comunicação se relacionam com as estruturas do discurso desse evento. Isso implica compreender vários aspectos do discurso, como a percepção individual e variável da situação de comunicação, escolhas lexicais, estruturas semânticas, entre outros aspectos, segundo cada indivíduo.

Antes de procedermos à análise dos textos, discorreremos brevemente sobre dois momentos que marcaram o nosso país e que se tornam importantes para a compreensão dos cartazes: o período da Ditadura Militar e as manifestações durante a Copa das Confederações em 2013.

² O vínculo entre a cognição social e individual na construção discursiva e dos modelos mentais é importante para rejeitar a visão crítica de que um enfoque cognitivo do discurso se concentra apenas no estudo de questões individuais.

As manifestações sociais no Brasil

As ruas não são instrumento novo de luta para os brasileiros quando desejam lutar por seus direitos ou se sentem ameaçados por decisões do governo. Na década de 60, por exemplo, o conturbado momento político, instaurado pelo Golpe Militar (1964-1985), também gerou insatisfação na população, que saiu às ruas para manifestar-se contra a opressão e para clamar pela democracia. Contudo, diante da repressão dos militares, os manifestantes da época foram obrigados a encontrar outros meios para lutar contra a violação dos direitos do povo. É nesse momento que as vozes de justiça encontram na música uma forma de reivindicação constituindo-se no “tom” perfeito para “dizerem” o que a censura tentava “calar”. Assim, a Música Popular Brasileira (MPB) começava a trilhar um caminho revolucionário no Brasil. As canções de protesto escritas por vários compositores durante os anos de chumbo representavam uma possível intervenção política do artista na realidade social do país e contribuíam para a transformação dessa realidade e para a construção de uma sociedade mais justa (CONTIER, 1998). As letras das músicas compostas nesse período simbolizaram instrumentos de luta tão fortes, que foram capazes de ultrapassar várias gerações e décadas e chegarem até os dias atuais, nas manifestações realizadas durante a Copa das Confederações no Brasil, em 15 de junho de 2013.

A pauta inicial dos atos de junho era centrada na redução das tarifas do transporte coletivo, ocorrida inicialmente em Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro, organizados, principalmente, pelo Movimento Passe Livre (MPL)³. Contudo, a violência policial contra os atos contribuiu para que mais pessoas se unissem aos manifestantes e passassem a questionar uma série de problemas vividos pelos brasileiros, como o superfaturamento das obras dos estádios para a Copa do Mundo, a falta de investimentos na educação e na saúde, a corrupção política e a possibilidade de aprovação da PEC 37⁴.

Essas manifestações, cujas datas em que ocorreram foram divulgadas em redes sociais, levaram milhares de pessoas às ruas, que marcharam em direção ao bem comum do país. Nessas marchas, foi possível ver rostos pintados, faixas com frases de luta, gritos de guerra e cartazes, nos quais se liam fragmentos de letras de músicas da ditadura militar.

Ainda que observemos diferentes estratégias de luta nos atos de junho, foi nas ruas que

³ O Movimento Passe Livre (MPL) foi fundado em Porto Alegre, durante o Fórum Social Mundial em 2005. É um movimento social brasileiro que defende a adoção da tarifa zero para o transporte coletivo.

⁴ Proposta de Emenda Constitucional 37/2011, elaborada pelo deputado Lourival Mendes, que pretende limitar o poder de investigação criminal a policiais federais e civis.

o movimento ganhou força de expressão, principalmente, quando os discursos da multidão foram grafados nos cartazes e quando os manifestantes ocuparam os espaços representativos de poder, como o Congresso Nacional, Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais.

De posse de todas as considerações feitas acima, procedemos à análise dos cartazes em diálogo com a canção *Pra não dizer que não falei das flores*.

Os discursos de reivindicação na Copa das Confederações

Neste estudo, propomos analisar dois cartazes presentes nas manifestações sociais no Brasil, que retomam em seus dizeres fragmentos da canção *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré, de 1968. Como já mencionado, buscamos compreender como a canção produzida durante a Ditadura é retomada nas manifestações e discutir como são construídos os sentidos em cada cartaz, a partir dos modelos mentais dos envolvidos na interação.

O ano de composição da música *Pra não dizer que não falei das flores* foi marcado pela instituição do Ato Institucional AI-5, que concedia poderes extraordinários ao Presidente da República e suspendia várias garantias constitucionais da população. A canção, escrita por Geraldo Vandré, foi considerada pelo povo como um hino de luta, pois era uma convocação à militância contra a Ditadura. Contudo, após conquistar o segundo lugar no Festival Internacional da Canção, de 1968, a música foi censurada e proibida durante anos, sendo o seu autor, inclusive, exilado.

Vejam abaixo o refrão da canção⁵:

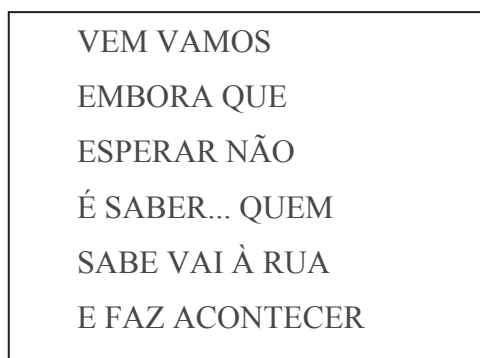
| |
|---|
| Vem, vamos embora Que esperar não é saber Quem sabe faz a hora Não espera acontecer. |
|---|

Quadro 1: Refrão da música *Pra não dizer que não falei das flores*

Em diálogo com o refrão, acima, surgem os cartazes dos movimentos sociais no Brasil, que retomam a canção de Vandré (1968). Os dois cartazes que citam a canção e são objetos de nossa análise foram retratados por meio de fotografias feitas durante as

⁵ A letra completa da canção “Pra não dizer que não falei das flores” pode ser conferida em VANDRE, G. *Pra não dizer que não falei das flores*. Disponível em: <<http://letras.mus.br/geraldo-vandre/46168/>>. Acesso em 10 fev. 2013.

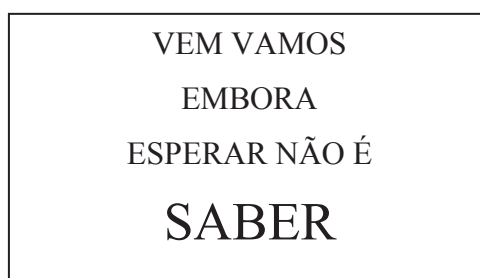
manifestações e coletadas nos sites IG e UOL, respectivamente⁶. O primeiro cartaz foi publicado pelo site IG em 18 de junho de 2013. Nele está escrito parte do refrão da canção de Vandr  em letras garrafais, alinhadas   esquerda, na cor preta e em uma cartolina de cor verde. A imagem, abaixo, procura representar essa descri o do cartaz:



VEM VAMOS
EMBORA QUE
ESPERAR N O
 SABER... QUEM
SABE VAI  RUA
E FAZ ACONTECER

Quadro 2: Cartaz A - tentativa de reprodu o do cartaz divulgado no site IG

A imagem do segundo cartaz foi publicada pelo site UOL no dia 11 de junho de 2013, em S o Paulo. Os versos da can o de Vandr  est o escritos em letras garrafais em uma folha de cartolina branca, que foi fotografada no ch o junto a outros cartazes das manifesta es. Nas tr às primeiras linhas, as palavras est o escritas na cor preta e, na última, a palavra “saber” est  escrita na cor vermelha e em tamanho maior em rela o aos outros voc bulos. A imagem a seguir busca representar essa descri o do cartaz:



VEM VAMOS
EMBORA
ESPERAR N O 
SABER

Quadro 3: Cartaz B - tentativa de reprodu o do cartaz divulgado no site UOL

A leitura da can o e dos cartazes A e B nos faz refletir que a linguagem que evoca e convoca o sujeito a falar  a mesma nas duas situa es discursivas e o que as diferencia 

⁶ Justificamos que faremos a descri o dos cartazes que aparecem nessas fotografias por n o termos os direitos autorais para uso dessas imagens.

apenas o contexto, uma vez que os modelos de contextos dos sujeitos de 1968 são diferentes dos modelos de contextos dos sujeitos de 2013. Contudo, ambos utilizam estratégias linguísticas para moldar o seu discurso como uma forma de adaptação à situação de comunicação social, como a escolha do tema a ser “cantado”, o léxico utilizado e as estruturas sintáticas, a partir de seus modelos de contexto. Além disso, as estruturas discursivas são limitadas pelas categorias contextuais gerais como o cenário (tempo, lugar), os participantes, eu (papéis comunicativos, intenções, objetivos) e um evento ou ação, como assinalado por van Dijk (2012). Nesse caso, a construção do discurso será determinada pelos modelos contextuais dos manifestantes, pelo local onde estão ocorrendo as manifestações e, ainda, pelos propósitos de cada um.

A fim de analisar as escolhas lexicais e sintáticas feitas pelos atores sociais de cada cartaz, propomos um quadro, a seguir, estabelecendo um diálogo com a referida canção.

| Estratégias linguísticas | Discurso tomado como referência | Discurso do cartaz A | Discurso do cartaz B |
|--|--|---|--|
| | Vem, vamos embora Que esperar não é saber Quem sabe faz a hora Não espera acontecer. | Vem vamos embora que esperar não é saber... quem sabe vai à rua e faz acontecer! | Vem vamos embora Esperar não é Saber |
| Léxico e estruturas discursivas | Uso do verbo “vir” no modo verbal imperativo afirmativo - enfatizando sua função volitiva. O uso da vírgula depois do verbo reforça o clamor. Estrutura proverbial. Forma poética própria dos provérbios e da música. | Emprego das reticências – ocorre a interrupção da frase, por hesitação ou retomada intertextual. Subversão da linguagem proverbial pela afirmação com eliminação da negação. Ausência da vírgula depois do verbo. Uso de exclamação enfatizando o apelo ao interlocutor. | Retoma o convite feito no refrão da canção original. Ausência da vírgula depois do verbo. Elipse do “que”, próprio da enunciação proverbial para sua concisão. Destaque do verbo “saber” na forma infinitiva. |

Quadro 4: Estratégias linguísticas na retomada da canção *"Pra não dizer que não falei das flores"* nos cartazes

Pela análise do quadro proposto, observamos que os atores sociais dos atos de junho de 2013 também lançaram mão de estratégias linguísticas para realizar suas reivindicações. Contudo, a estratégia de luta foi adaptar a palavra poética de resistência da ditadura à situação de comunicação atual, como pode ser visto na mudança das estruturas sintáticas e outras escolhas linguísticas nos cartazes.

A música de Geraldo Vandré é considerada um hino contra o regime ditatorial e contra todo o sofrimento imposto ao povo naquele período. Na situação comunicativa da época, o trecho da música pode ser lido como um chamamento do povo para a luta contra a ditadura e também para que as pessoas se mobilizassem para a situação e não fizessem a opção pelo silêncio imposto pelos militares no governo. Como canção emblemática, sua letra ficou na mente da população e esse fragmento assumiu um estatuto de provérbio, de sabedoria popular.

Assim, a estrutura sintática do fragmento analisado da canção nos faz perceber a voz de um ator social que chama o outro para que se junte a ele. O verbo no imperativo afirmativo, seguido da vírgula, parece fortalecer, ou mesmo reforçar, na pausa do sinal de pontuação, sua força volitiva e a expressão da vontade do participante em pedir, solicitar, chamar pelo outro para que sua voz não "cante" sozinha, mas que possa se transformar em uma voz coletiva. Nesse sentido, o uso desse verbo no refrão da canção é interpretado por nós como volitivo, não só porque está ligado à vontade do ator social, mas também porque assume um sentido manipulativo, subjetivo e emotivo. Acreditamos que a ausência da vírgula após o verbo não exclui o efeito de chamamento, mas nos parece que há uma função sintático-semântica no uso desse verbo que nos permite inferir que ele, conjugado ao restante do verso, assume um traço de marcador locativo e também atitudinal, pois, além de expressar o posicionamento afetivo do falante em relação ao conteúdo dito, deixando pressupor que, ao enunciá-lo, o falante está próximo ao seu interlocutor, ele expressa o desejo de separação, de distanciamento do aqui e agora de sofrimento do momento da enunciação. Após o chamamento desse primeiro verso, há a utilização de uma explicação, introduzida pelo conectivo explicativo, que toma um sentido de ensinamento, já que permanece na memória coletiva e assume uma função proverbial.

Esse mesmo fragmento da música, ao ser retomado nas manifestações atuais, sofre algumas alterações que parecem reforçar o mesmo sentido de luta que foi enunciado na canção. Chama-nos atenção o emprego do verbo no imperativo afirmativo sem o uso da vírgula no cartaz A, o que parece reforçar a ideia de que o distanciamento entre um discurso e outro é diferente nos dois momentos, isto é, na canção, o uso da vírgula evidencia uma pausa

que faz parecer uma distancia maior daquele que fala em relação ao seu interlocutor já no cartaz A, com a ausência dessa pontuação, a relação de distanciamento é minimizada e o ator social parece estar muito mais próximo daquele a quem se dirige.

Essas interpretações nos permitem evidenciar a função central dos modelos de contexto, que é produzir o discurso mais apropriado possível à situação de comunicação, de acordo com os modelos de eventos subjacentes aos usuários da língua. Nesse caso, poderíamos dizer que, no cartaz A, a proximidade do falante com o discurso está relacionada à ciência da “liberdade” de expressão. Logo, o mesmo não ocorre em relação ao ator social na canção, que se distancia do discurso, diante da possibilidade da censura. Assim, uma troca de entonação, de pontuação ou a seleção de uma palavra específica podem redefinir as relações sociais entre os participantes e interpretar-se como uma ação que “atualiza” os modelos de contexto e manifesta os objetivos dos participantes na interação (VAN DIJK, 2011).

Vale notar também o uso das reticências no cartaz A, que pode ser lido como uma interrupção do enunciado. Isso direciona nossa interpretação para uma hesitação que sugere, inclusive, estar relacionada com a retomada intertextual feita pelo enunciador da canção. Nesse caso, poderíamos destacar duas leituras interpretativas: a primeira apontaria diretamente para o leitor, no sentido de que ele infira o restante da canção de base, já que, em seguida, o ator social introduz um novo verso “composto” especialmente para o momento enunciativo dessa retomada: a manifestação; na segunda leitura, esse enunciador estaria propondo uma retomada crítica intertextual de provérbios como “quem espera sempre alcança”, criticando o fato de que, se quisermos alguma mudança, teremos que lutar por nossos direitos e não esperar acontecer. Nessa perspectiva interpretativa, o falante propõe que o leitor retome a letra da canção de Vandrê e o momento da ditadura e, ainda, compreenda o seu “chamado” em convidá-lo para ir à luta. Esse ponto de vista fica mais evidente quando observamos, no terceiro e no quarto versos do cartaz A, a subversão da linguagem proverbial pela afirmação, com eliminação da negação e o uso do ponto de exclamação: “quem sabe vai à rua e faz acontecer!”.

Além disso, há um jogo semântico na escolha dos itens lexicais nesse cartaz A que parece abonar nossa leitura de uma maior proximidade do ator social com o seu interlocutor. Referimo-nos à troca dos sintagmas "faz a hora" por "vai à rua": na canção, esse sintagma possui sentido temporal e se refere a um momento ainda distante, apontando mais para um desejo de mudança daqueles que conhecem o sofrimento do período da ditadura e têm consciência de que é hora de mudar; no cartaz A, o sintagma tem sentido locativo e parece

refletir o momento imediato da enunciação, que aproxima ainda mais o falante de seu interlocutor, já que milhares de pessoas estão ali, próximas a ele, porque estão cientes da necessidade de protestar contra as atitudes do governo, além, é claro, da força desse "fazer acontecer", seguido do ponto de exclamação, avigorando a força das manifestações naquele momento. Assim, a subversão proverbial assume uma função crítica porque aposta no agir e não no esperar.

Novamente, destacamos a influência dos modelos de contexto sobre o discurso que provoca variação de propriedades discursivas como seleção do léxico e entonação. No trecho do cartaz A “quem sabe vai à rua e faz acontecer!” é realizada a alteração dos versos da canção base “Quem sabe faz a hora /Não espera acontecer” e, ainda, há a inserção do ponto de exclamação.

No cartaz B, observamos a retomada do convite de luta feito na canção original e a citação apenas dos dois primeiros versos do refrão da canção de Vandré. Nessa retomada, temos a elipse do conectivo explicativo “que”, eliminando a possibilidade de explicação para o chamamento feito pelo ator social. De forma mais direta, o cartaz B apresenta o primeiro verso da canção da mesma forma feita no cartaz A, ou seja, o verbo no imperativo afirmativo não é seguido por vírgula, estratégia que parece confirmar a leitura feita acima acerca de uma maior proximidade do enunciador com o seu interlocutor.

Ainda no cartaz B, há uma relação de retomada intertextual com o texto base, mas há também um apagamento próprio da enunciação proverbial, que é o uso do "que" e do efeito quase poético do provérbio. Assim, o discurso do cartaz B assume uma voz mais direta e chama atenção do interlocutor para o sentido dos verbos "esperar" e "saber", que não significam a mesma coisa: esperar não é saber. Essa construção confere um destaque maior para o verbo "saber", que, nesse cartaz, aparece destacado na cor vermelha. Nesse sentido, o efeito direto e afirmativo desses versos soa como cobrança e faz com que o outro reflita sobre o seu lugar como cidadão, que está sendo convocado para deixar de ser passivo diante da situação comunicativa atual. Além disso, é possível pensar, também, que essa fala mais direta e incisiva é de um ator social consciente de que não vivemos na época da ditadura, mas em um país onde temos acesso às informações sobre as ações de nossos governos, às decisões políticas, aos escândalos de corrupção, etc.

A partir da análise dos dois cartazes, podemos observar que, embora os dois atores sociais tenham se referido à canção de Vandré, tomado como referência o período histórico da Ditadura e estarem presentes nas manifestações, a adaptação das estruturas discursivas em

cada uso foi diferente. Essa estratégia pode ser explicada pelo fato de que os indivíduos, ao enunciarem, acionam os modelos de contexto para fazerem a opção pelas palavras que expressam, da maneira mais exata possível, a informação específica que está presente nos modelos de eventos. Nessa perspectiva, as experiências, o conhecimento e as crenças podem ser aplicados na produção contínua de diversos discursos contextualmente variáveis.

Logo, partindo do conceito de que os modelos de contexto são constructos subjetivos de cada participante, entendemos o fato de os discursos terem sido diferentes. Isso corrobora a defesa de que não é simplesmente a situação social comunicativa que influencia na construção das estruturas discursivas, mas a representação mental de cada participante. Caso isso fosse contrário, os discursos dos cartazes teriam sido iguais, já que ambos os participantes estavam inseridos na mesma situação comunicativa e teriam acionado de forma idêntica o mesmo momento histórico no qual a música foi produzida.

Considerações finais

De acordo com as análises realizadas, vimos que a teoria do contexto ajuda a entender como as estruturas sociocognitivas de uma situação de comunicação se relacionam com as estruturas do discurso desse evento. Isso implica compreender vários aspectos do discurso, como processos de produção de estruturas discursivas variáveis dadas em uma mesma situação de comunicação e a complexidade dos conflitos existentes nas interações verbais. Entender essa relação estabelecida entre textos e contextos distintos faz-nos perceber que a eficácia dos discursos dos cartazes das manifestações em 2013 está na força de evocação de discursos pertencentes a outros contextos e não na relação entre quantidade de informação.

Assim, analisar os discursos presentes nas manifestações a partir de uma teoria sociocognitivista permite visualizá-los como uma prática social que não tem uma relação direta com a sociedade, mas é mediada pela cognição de indivíduos, que são atores sociais engajados e que atuam na construção contínua de uma sociedade melhor.

Nessa perspectiva, os estudos sobre o discurso em geral nos ajudam a compreender a concretização dos conflitos sociais, dos abusos de poder e das discriminações, que se materializam no e pelo discurso. Já a abordagem sociocognitiva permite entender, de maneira específica, como os modelos de contexto atuam na produção de efeitos de sentido entre os participantes em diferentes momentos históricos e, ainda, qual o objetivo da prática social para cada um.

É importante lembrar que as manifestações em 2013 provocaram mudanças imediatas, como a diminuição do valor das passagens do transporte público e, também, um pronunciamento feito pela presidente Dilma, em rede nacional, que apresentava algumas propostas de melhorias em relação aos problemas reivindicados pela população, como a mobilidade urbana, educação e saúde. Isso evidencia a necessidade e a importância de se “ouvir” e compreender os discursos que “surgiram” nas ruas, pois se trata de compreender o próprio ser humano e a sua relação com a sociedade e o outro.

Referências

CARVALHO, M. C. *Participação social no Brasil hoje*. São Paulo: Instituto Pólis, 1995.

CONTIER, A. D. Edu Lobo e Carlos Lyra: O nacional e o popular na canção de protesto (os anos 60). *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 35, p. 13-52, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000100002>. Acesso em 10 mar. 2013.

FALCONE, K. *(Des)legitimação: ações discursivo-cognitivas para o processo de categorização social*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

JOHNSON, L. P. N. *Mental models*. Towards a cognitive science of language, inference and consciousness. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

MURANO, E. A linguagem dos protestos. *Revista Língua Uol*. Disponível em: <<http://revistalingua.uol.com.br/textos/94/a-linguagem-dos-protestos-293651-1.asp>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SOUZA, S. Placas dos participantes do quinto ato de segunda-feira pelo aumento das passagens em São Paulo mostram diversidade do protesto. *Site IG*. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/sp/2013-06-18/o-que-os-manifestantes-querem-leia-os-cartazes.html>> . Acesso em 10 fev. 2014.

SPERBER, D. WILSON, D. *Relevance: communication and cognition*. Cambridge, MA: Brackwell Publishers, 1995.

VAN DIJK, T A; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press, 1983.

VAN DIJK, T. A. Algunos principios de una teoría del contexto. In: *ALED*, Revista latinoamericana de estudios del discurso, 2001, p. 69-81.

_____. *Discurso e poder*. Trad. Judith Hoffnagel e Karina Falcone (Org.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Sociedad y discurso*: cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación. Trad. Elsa Ghio. Barcelona: Gedisa, 2011.

_____. *Discurso e contexto*: uma abordagem sociocognitiva. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VANDRE, G. *Pra não dizer que não falei das flores*. Disponível em: <<http://letras.mus.br/geraldo-vandre/46168/>>. Acesso em 10 fev. 2013.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA

Raimunda Gomes de Carvalho Belini*

Maria Margarete Fernandes de Sousa**

Resumo: Nesta pesquisa, analisamos o tratamento da variação linguística em um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio e refletimos sobre o direcionamento apresentado pelo livro em relação a essa temática. Para a realização deste estudo, selecionamos como material de observação/investigação a obra *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, de autoria de Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2011), destinada ao Ensino Médio. Desenvolvemos um estudo descritivo-documental, com abordagem qualitativa, observando o tratamento dado à variação, às noções de *certo* e *errado* e ao preconceito linguístico. O livro analisado demonstra que, apesar de ainda não estarmos em uma almejada situação de ensino de língua materna, percebemos a preocupação dos autores em incorporar os estudos linguísticos à heterogeneidade e diversidade linguística, fundamentados pela Sociolinguística. Contudo, é importante salientarmos que, sem uma sólida formação acadêmico-científica e um conhecimento adequado da Sociolinguística por parte do professor de Língua Portuguesa, o livro didático sozinho, por mais bem elaborado que seja, não conseguirá resultar em um ensino/aprendizagem de língua materna que respeite a diversidade linguística e o multiculturalismo dos falantes.

Palavras-chave: Sociolinguística. Variação Linguística. Livro Didático.

Abstract: In this research, we analyze the linguistic variation treatment in a Portuguese Language High School textbook and reflect upon the guidance shown by the book in relation to the topic. For this study, we selected as corpus for observation/investigation the work entitled *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (Portuguese Language: language and interaction), written by Faraco, Moura and Maruxo Júnior (2011), intended for high school students. We carried out a descriptive study with a qualitative approach, observing the treatment given to the variation, the concepts of *right* and *wrong* and linguistic bias. The analyzed book demonstrates that, despite not being in a desired situation of mother tongue teaching, we realize the concern of the authors to incorporate studies on the basis of heterogeneity and linguistic diversity substantiated by Sociolinguistics. However, it is important to emphasize that without a solid academic-scientific background and adequate knowledge of Sociolinguistics by the Portuguese language teacher, the textbook alone, no matter how well prepared it is, will not result in the teaching/learning of a native language that respects the linguistic diversity and multiculturalism of the speakers.

Keywords: Sociolinguistics. Linguistic Variation. Textbook.

* Professora do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil, raimundinhagomes@ifpi.edu.br

** Professora Doutora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil, margarete.ufc@gmail.com

Considerações Iniciais

Embora possamos identificar grandes mudanças no ensino de língua materna, com foco no desenvolvimento da competência linguístico-textual e na capacidade de leitura e de produção textual em contextos sócio-históricos, as aulas de Língua Portuguesa ainda precisam rever o tratamento dado aos aspectos variacionistas da língua e seus usos. De um lado, a prescrição do falar *correto*, com base na variedade padrão, dita exemplar. Do outro, a língua considerada *errada* pela gramática normativa, inaceitável, tanto no que diz respeito à escrita quanto à oralidade, por parte de pedagogos, professores, gramáticos, jornalistas etc.

Prova disso foram as alterações que ocorreram, em maio de 2011, relacionadas ao livro *Por uma vida melhor* de autoria de Heloísa Ramos, da Coleção Viver, Aprender, da Editora Global, aprovado pelo Programa Nacional de Livros Didáticos 2012 (BRASIL, 2011b) para o ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Toda a polêmica entre jornalistas, pedagogos, professores de Língua Portuguesa e membros da Academia Brasileira de Letras (ABL) foi causada por frases e por orientações apresentadas no livro, como: “Nós pega o peixe” ou “Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado” (RAMOS, 2009, p. 15).

Esses enunciados, desarticulados da obra e de conhecimentos sociolinguísticos, estiveram em evidência na imprensa nacional e foram alvo de grandes críticas e muita polêmica. Os órgãos da imprensa nacional mais poderosos dedicaram-se a noticiar e a discutir aspectos do livro, afirmando que Ramos (2009) estaria fazendo apologia ao *erro* de português e desvalorizando a variedade padrão da língua. Toda essa celeuma está vinculada ao fato de que provavelmente as pessoas que a ladearam não apresentam, conforme Possenti (2011), nenhuma formação histórica que lhes permitiriam saber que o certo de agora pode ter sido o errado de antes.

Nas aulas de Língua Portuguesa (LP), ainda podemos observar o ensino da gramática normativa, com base em prescrições de regras da variedade padrão descontextualizada do uso social, desvinculada de seu funcionamento. Não obstante, o ensino da produção textual ainda se reserva, muitas vezes, ao conhecimento de técnicas e manuais, com ênfase na escrita, isolando ou ignorando a oralidade e as diversidades linguísticas. Essas concepções de ensino tangenciam estudos orientados para o funcionamento e para o uso da língua. Trata-se de um conservadorismo que negligencia as contribuições teóricas da Linguística Moderna, sobretudo, dos estudos desenvolvidos a partir das últimas décadas do século XX.

Nem sempre é possível identificarmos as articulações entre a Linguística e as análises dos processos de ensino de LP, talvez devido à especialidade do pesquisador ou à forma como o conhecimento científico ainda é veiculado. Isso reflete na postura do professor que, muitas vezes, alheio às diversas pesquisas na área da linguagem, decide supervalorizar a prática em detrimento da teoria. E pode repercutir na própria sociedade, que em função do desconhecimento deixa-se seduzir e influenciar pelo discurso da imprensa.

Nessa perspectiva, delineamos esta pesquisa, fruto da preocupação em discutirmos como está posto o ensino da língua materna no livro didático (LD) de Língua Portuguesa em relação às contribuições sociolinguísticas. Objetivamos com isso analisar o tratamento da variação linguística em LD de Língua Portuguesa do Ensino Médio e conduzir a uma reflexão sobre o direcionamento dado à variação linguística, descrevendo as noções de *certo* e de *errado*, de mudança linguística e preconceito linguístico, relacionados à obra.

Para a realização deste estudo documental, elegemos como fonte de análise os três volumes do livro *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, editado e publicado em 2011, de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, direcionados ao Ensino Médio. A escolha não se deu de forma aleatória, pois consideramos que, dentre as 11 (onze) coleções resenhadas pelo Guia de Livro Didático (BRASIL, 2011a), esse livro é o único que apresenta excelentes recomendações pelo guia, no que diz respeito ao tratamento da oralidade.

O GLD ressalta que as atividades propostas na obra “oferecem uma abordagem pertinente dos fatos e das categorias gramaticais, na medida em que as exploram sob a ótica de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas” (BRASIL, 2011a, p. 30). Sendo assim, ensejamos também conhecer a concepção de funcionamento que esse livro traz e que se encontra em evidência pelo guia, pois entendemos que não pode haver demonstração de funcionamento autêntico da língua, sem que consideremos o contexto e o uso da diversidade linguística.

No livro, também merece destaque “a sistematização de procedimentos de fala e de escuta atenta, com sugestão de tomadas de notas, o que contribui para o desenvolvimento da competência do aluno no exercício da oralidade” (BRASIL, 2011a, p. 30). Em um livro didático, o trabalho com a oralidade é um fator bastante positivo, pois o ensino da oralidade e de seu uso é limitado nas escolas, em consequência das poucas indicações metodológicas e didáticas e de lacunas apresentadas na formação dos professores. Há quem diga que o aluno não frequenta a escola para aprender a falar; isso ele aprende em casa, no seio familiar e na

convivência social. Sendo assim, o livro se mostrou ideal como fonte de análise que, ao trazer uma abordagem sobre a oralidade, motivou-nos a estabelecer a hipótese de que a obra analisada poderá apresentar um direcionamento adequado às variações linguísticas.

Nesta pesquisa, enfocamos o livro do professor, em que procuramos observar também os diálogos, as orientações e as recomendações destinadas aos docentes em relação às variações linguísticas, na tentativa de alcançarmos os objetivos a que nos propusemos. Seleccionada a obra, desenvolvemos um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, a partir da análise do tratamento da heterogeneidade linguística, das noções de *certo* e “*errado*” e do preconceito linguístico. Para tanto, principiamos uma leitura prévia dos três volumes constituintes da coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, seguida de uma leitura minuciosa, que originou os recortes necessários para as análises, com base nos quais identificamos as seções referentes à exploração da temática.

Para tanto, optamos por apresentar as análises de cada volume separadamente, com recortes de trechos originais da obra, retirados das páginas dos livros, os quais foram colocados em destaque por meio de boxes de textos para uma maior visualização. Focalizamos, portanto, as seções dos livros relacionadas à exploração do tema que pudessem responder aos objetivos propostos para esta pesquisa. No entanto, frente à delimitação que exige uma investigação científica, não foi possível e nem foi nossa pretensão abordarmos todas as seções do livro relacionadas às variações linguísticas.

Estudos das variações linguísticas no livro didático são desenvolvidos na tentativa de contribuir para encaminhamentos que favoreçam ao aprendiz produzir e ler textos nos mais variados contextos de sua vida pública e privada, utilizando-se das mais diversas linguagens. Acreditamos que pesquisas como esta poderão contribuir para novos enfoques relacionados ao ensino da língua materna e aos conteúdos dos livros didáticos, que procurem respeitar a heterogeneidade linguística e os diversos falares que os usuários da língua portuguesa apresentam. Novos olhares que se lancem sobre o uso da língua em sala de aula poderão subsidiar formas de respeito às diversidades linguísticas existentes entre as pessoas de idade diferentes, de menor grau de escolarização, das diversas regiões, dentre outros aspectos demarcados pela língua em funcionamento.

As variações linguísticas no Livro Didático de Língua Portuguesa

Há alguns anos no Brasil, conforme nos lembra Coelho (2007, p. 1), “a variação linguística não existia como objeto de ensino para a maioria dos professores de português”,

realidade ainda coexistente no cenário educacional de nosso país. Embora possamos identificar um crescente e significativo número de estudiosos brasileiros voltados para as pesquisas na área da Sociolinguística como Bortoni-Ricardo, Bagno, Possenti, Tarallo, Monteiro, Dionísio, Aragão, Costa, Lopes, dentre outros, esses conhecimentos ainda não foram incorporados de fato às aulas de língua materna pelo professor e pelo livro didático, especialmente, no que diz respeito às variações linguísticas.

Concordamos com Coan e Freitag (2010, p. 1) ao afirmarem que, “apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, as implicações decorrentes da correlação entre heterogeneidade linguística e ensino de Língua Portuguesa estão ainda longe de se esgotar”. E ressaltamos que esse fator não é decorrente da não divulgação dos trabalhos nessa área, como afirmou Vieira (2009). Eventos científicos de Linguística, com repercussão nacional e internacional, ocorrem todos os anos no cenário brasileiro. No ano de 2010, foi realizado o I Congresso Internacional de Dialetoлогия e Sociolinguística (CIDS), que já se encontra em sua terceira edição, com participação de grandes e importantes estudiosos da Sociolinguística e da Dialetoлогия. Periódicos científicos impressos e *on line* com acesso gratuito são divulgadores e colaboradores efetivos das pesquisas nas diversas áreas. Somamos a isso os estudos de Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado nas muitas instituições de ensino que mantêm seus bancos de teses com livre acesso na *internet* e que vêm contribuindo amplamente com grandes e novas abordagens sobre o ensino de língua materna.

Contudo, mais de cinquenta anos de existência das pesquisas Sociolinguísticas de Labov sobre as relações entre linguagem e classe social com a descrição das variações linguísticas numa mesma comunidade de fala e ainda não percebemos claramente uma grande equivalência entre pressupostos teóricos sociolinguísticos desenvolvidos na academia e práticas de ensino de língua materna exercidas na sala de aula.

Mesmo com as orientações de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que vem tentando há mais de 15 anos buscar uma adequação do ensino da gramática normativa aos estudos linguísticos, ainda percebemos um distanciamento entre a prescrição e a descrição linguística (BRASIL, 1999), embora com alguns ensaios dessa adequação como demonstraremos neste estudo.

Os PCN ressaltam que o problema do preconceito linguístico, concernente aos diferentes modos de falar, pode e deve ser constantemente combatido na escola, como parte do objetivo educacional que prima por uma formação que realmente respeite as diferenças. Nesse sentido, desenvolvemos esta pesquisa por compreendermos que a escola deve se

apropriar dos constructos teóricos relacionados à língua e à sociedade, reiterando a heterogeneidade da língua, seja na modalidade escrita seja na modalidade oral.

A escola precisa ter ciência de que, conforme ressaltam Coan e Freitag (2010, p. 4), “quando se diz que a Sociolinguística é o estudo da língua em seu contexto social, isso não deve ser mal interpretado”, pois não se trata de impor a diversidade linguística no ambiente escolar, mas procurarmos entender o “uso da língua, no sentido de verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística”, sobre o sujeito que carrega consigo todos os multilinguismos e sobre como ocorre as relações entre a língua e seu funcionamento.

Entendemos que, reconhecendo a variação como característica imanente a toda e a qualquer língua, a escola não pode se eximir de mostrar ao aluno o que são, por que ocorrem e como ocorrem as variações de uma língua. Tarallo (1985, p. 8) define variação linguística como duas ou mais formas de dizermos a mesma coisa em um mesmo contexto, com o mesmo valor de verdade. É evidente que fatores de diversidade linguística não ficam restritos apenas ao tempo e ao espaço, por isso corroboramos com a afirmação de Monteiro (2000) de que a heterogeneidade se explica também pelo condicionamento linguístico da sociedade, pelo condicionamento social da língua, e, não poderia deixar de ser, pela função social que a língua exerce.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), a variação faz parte da natureza da linguagem e é resultado da diversidade de grupos sociais e da relação que esses grupos mantêm com as normas linguísticas. A heterogeneidade, dentro de um vasto e diversificado país como o Brasil, é um fato natural e inevitável, ignorado muitas vezes pela escola, pelo professor e pelo próprio livro didático.

Os professores ainda limitam o ensino de Língua Portuguesa às aulas da gramática normativa, cuja função é corrigir o português considerado *errado*, ensinando nomenclatura gramatical e análise gramatical, sem contextualização, utilidade e compreensão prática. Ressaltamos que muitas vezes os aspectos que recebem menos atenção nas propostas de ensino de língua materna são aqueles ligados à heterogeneidade linguística.

Em relação a essa problemática, Possenti (1996, p. 17), há aproximadamente duas décadas, já nos levava a refletir sobre o porquê de (não) ensinar gramática na escola, adotando, nas palavras do autor, “o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. No entanto, não podemos considerar o ensino da gramática normativa um

modelador da língua, pois, como enfatiza Gnerre (1998), não devemos ignorar o seu caráter de incompletude.

A gramática normativa é um código incompleto que, como tal, abre espaço para a arbitrariedade de um jogo já marcado: ganha quem de saída dispõe dos instrumentos para ganhar. Temos assim pelo menos dois níveis de discriminação linguística: o dito ou explícito e o não dito ou implícito. (GNERRE, 1998, p. 31).

Nesse duelo marcante, observamos a escola como um *locus* de prestígio social que estabelece uma distância entre grupos e contribui para a discriminação linguística, partindo de conceitos que excluem a classe de menor prestígio social, ao ver a língua como um objeto de poder. Lembremos que quem não domina a variedade padrão da língua passa a sofrer severas punições; é discriminado no sentido mais amplo e profundo do termo.

Não discordamos do fato de que a escola, em seu cerne, precisa e deve ensinar a variedade padrão da língua. E nem essa tem sido a tese defendida por sociolinguistas, porém não podemos criar estigmas nem preconceitos em relação aos diversos usos linguísticos. Santos Sobrinha e Mesquita Filho (2011, p. 5) afirmam que o professor “deve contribuir significativamente para que o aluno amplie sua competência no uso oral e escrito através da leitura, da produção de relatórios, resumos, artigos, poemas, crônicas, por exemplo”. No entanto, associado a isso devemos reconhecer a legitimidade das variações linguísticas e não podemos ignorar e nem discriminar o educando, na sua construção e no seu conhecimento da língua.

A escola, enquanto instituição de ensino e formação, não pode se esquecer de que uma língua não é estaque e nem homogênea. E deve levar o educando a compreender que a língua portuguesa varia de acordo com diversos fatores como *status* social, sexo, grau de instrução, profissão, estilo pessoal, contexto (formal/informal), região, entre outros. O caráter heterogêneo da língua precisa ser incorporado às aulas de LP, o que justifica a relevância de análises sociolinguísticas de livros didáticos.

Língua Portuguesa: linguagem e interação sob o olhar da Sociolinguística

O livro sugere em seu título *Língua Portuguesa: linguagem e interação* uma concepção de linguagem baseada no sociointeracionismo, que entende a língua como um espaço de interação social e não apenas como representação do pensamento ou um mero instrumento de comunicação. Está dividido em três volumes, com quatro unidades temáticas

em cada volume. As unidades apresentam três capítulos, totalizando 12 capítulos, que incluem, de forma articulada, gêneros textuais e temas pertinentes à literatura, à produção textual e aos estudos linguísticos. Em cada unidade, existem seções fixas que contemplam eixos de leitura, oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos e literários, sem haver a separação entre os capítulos de estudos de linguagem, de produção textual e de literatura, como observamos em diversos livros de Língua Portuguesa do EM.

Segundo o Guia de Livros Didáticos 2012 (BRASIL, 2011a, p. 27), a obra, organizada nos moldes de manual, “investe em atividades que contribuem para o desenvolvimento das capacidades de uso da língua, com significativas oportunidades de construção das relações entre língua e literatura e de reflexão sobre as funções socioculturais dos textos”.

Na avaliação do Ministério da Educação (MEC), através do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), o livro *Língua Portuguesa: linguagem e interação* apresenta excelentes qualitativos. De acordo com o GLD 2012 (BRASIL, 2011a, p. 27), dentre outros aspectos referenciados, o manual “colabora efetivamente para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, por explorar gêneros textuais orais adequados a situações comunicativas diversificadas”. E ressalta que relações entre fala e escrita, bem como efeitos de sentido determinados pelo uso de recursos da língua são explorados em diálogos orais, escritos e em entrevistas.

O livro analisado apresenta aspectos positivos no que diz respeito ao tratamento das variações linguísticas, principalmente, por também focar questões relacionadas à oralidade. No entanto, é importante esclarecermos que, ao examinar os três volumes separadamente, observamos que os livros 01 e 02, voltados para a 1ª série e 2ª série do EM, não apresentam capítulos específicos sobre a temática; enfocando de forma limitada, através de um número pouco significativo de comentários e exercícios. Já o livro 03, destinado à 3ª série, apresenta uma abordagem mais ampla, com maior profundidade do que os outros dois volumes. Isso demonstra que os autores priorizam o conhecimento das variações linguísticas apenas no final do Ensino Médio, o que não é legítimo/coerente, já que a diversidade linguística é um fato concreto, que *nasce* com o indivíduo e precisa ser compreendida em todos os níveis de ensino, especialmente, da Educação Básica.

Mesmo que os autores Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2011, p. 03), na página de apresentação dos livros 01, 02 e 03 (o mesmo texto nos três volumes), afirmem entender que, a partir da diversidade linguística “o aluno poderá compreender as muitas relações que há entre a linguagem que ele utiliza na comunicação do dia a dia e aquela que deve empregar nas

situações mais formais”, não abordam essa temática com base nos vários níveis de linguagem, reservando-se especialmente ao tratamento da formalidade e da informalidade em textos orais e escritos, como entrevistas, anedotas, palestras, seminários, notícias, artigos de opinião etc.

Consideramos, porém, que, mesmo diante da abordagem limitada do tema, os autores valorizam, em todos os volumes da obra, a reflexão sobre a língua em uso e apresentam, ainda que seja com destaques diferenciados, discussões sobre as diversidades linguísticas, a organização da escrita e sobre as relações entre fala e escrita na comunicação.

O direcionamento dado às variações linguísticas ocorre por meio de exercícios relacionados à interpretação do texto; através de explicitação e de exemplificação da linguagem informal; e com o uso de estudos de gramática, constituindo-se essa última, embora insuficientemente explorado, um aspecto bastante inovador em livros didáticos de língua materna, ao tratar do uso dos pronomes pessoais em situações de falas cotidianas, conforme destacaremos nas análises que seguem. Cada volume da obra traz um número de páginas bastante distinto dedicado às variações linguísticas. Dos três, o que mais se propõe à exploração da temática é o volume 03, enquanto os volumes 01 e 02 pouco abordam essa problemática.

Defendemos a ideia de que as aulas de ensino de Língua Portuguesa no EM, independente da série, devem oportunizar de forma igualitária, em termos de conteúdos e conhecimentos, uma aprendizagem condizente com os princípios sociolinguísticos. Bortoni-Ricardo (2005, p 19) alerta para o fato de que

no Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. A ciência linguística vem, timidamente, apontando estratégias que visam aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos do educando.

No processo educacional, precisamos compreender que é no seio da sociedade e da cultura, por meio da linguagem, com suas particularidades e afinidades, que as falas fluem, que a interação entre os indivíduos ocorre. Linguagem, cultura e sociedade estão ligadas entre si por laços indissolúveis. Todos nós temos uma linguagem, fazemos parte de uma sociedade e temos uma cultura marcada pela história de nossas vidas. Esse princípio de indissociabilidade entre língua, cultura e sociedade não pode ser tangenciado pela escola.

Com base na importância desse princípio de indissociabilidade, devemos ressaltar que, na obra de Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2011), há uma preservação desse princípio. Os autores procuram mostrar, ainda que de forma incipiente, a relação entre cultura, linguagem e

sociedade por meio da dinamicidade e da variação linguística, conforme explicitaremos nas análises a seguir.

Língua Portuguesa: linguagem e interação, Volume 1

No Volume 01 da obra, observamos o maior destaque ao tratamento das variações linguísticas, no Capítulo 07, dedicado a abordar *O relato de viagem*, na *Seção Linguagem Oral*, página 210. Isso demonstra que há uma desconsideração em focar a variação no início do livro, o que seria essencial para entendimentos prévios sobre a diferença entre a variedade padrão explorada no livro e as diversidades linguísticas através das quais os alunos interagem e mantêm suas relações sociais.

Identificamos, nessa seção do livro, a preocupação dos autores em explorar a adequação linguística em situações de comunicação pública por meio de um exercício. Contudo, não há o interesse de demonstrar as diversidades linguísticas, mas a principal intenção é a de caracterizar a exposição oral em público, por meio dos recursos de fala, conforme podemos perceber.

1 Observe atentamente estas imagens.

a) Você seria capaz de dizer em que situações comunicativas ocorre uma exposição oral?

b) Pense em outras situações nas quais você imagina também ser possível ocorrer uma exposição oral. Registre-as em seu caderno.

c) Nas imagens observadas, além da própria fala, de que outros recursos comunicativos se vale o **expositor** para comunicar-se oralmente?

d) Desses recursos quais não são utilizados em uma comunicação oral cotidiana e informal, como uma conversa entre amigos?

Professor(a): as conclusões devem ser registradas à medida em que forem formuladas, num suporte em que possa ser retomado (nos capítulos seguintes, será necessário rever as conclusões elaboradas aqui). Lembramos que o trabalho se desenvolve em duas frentes, com os alunos na condição de expositores e na condição de ouvintes. Assim, uns poderão ajudar os outros a melhorar seu desempenho oral global.

e) Nas imagens anteriores, há graus diferentes de **formalidade**. Indique em seu caderno a situação que lhe pareça mais formal e a que lhe pareça mais informal.

Imagem 1: Livro *Língua Portuguesa: linguagem e interação*
Fonte: (FARACO; MOURA; MARUXO JUNIOR, 2011, v. 1, p. 210).

Nessa parte do livro, fica clara a intenção dos autores em demonstrar os graus de formalidade, com ênfase nos recursos orais em situações não cotidianas e formais. É importante atentarmos para o fato de que, nessa seção, não há um enfoque que perpassa a compreensão do que venham a ser variações linguísticas e quais fatores contribuem para essas variações. Contudo, os autores alertam o professor de que a exploração dos graus de formalidade é necessária para que os alunos compreendam as outras atividades referentes ao conhecimento da língua que serão estudadas em capítulos posteriores.

Ao examinarmos a proposta, constatamos a formalidade e a informalidade da língua em cada um dos contextos apresentados, o que possibilitará ao aluno refletir sobre a aplicabilidade linguística em cada um desses usos. No entanto, exercícios como esses não são suficientes para fazer o aluno compreender as diversidades linguísticas e adequar os usos nas várias e inúmeras situações a que poderão estar submetidos.

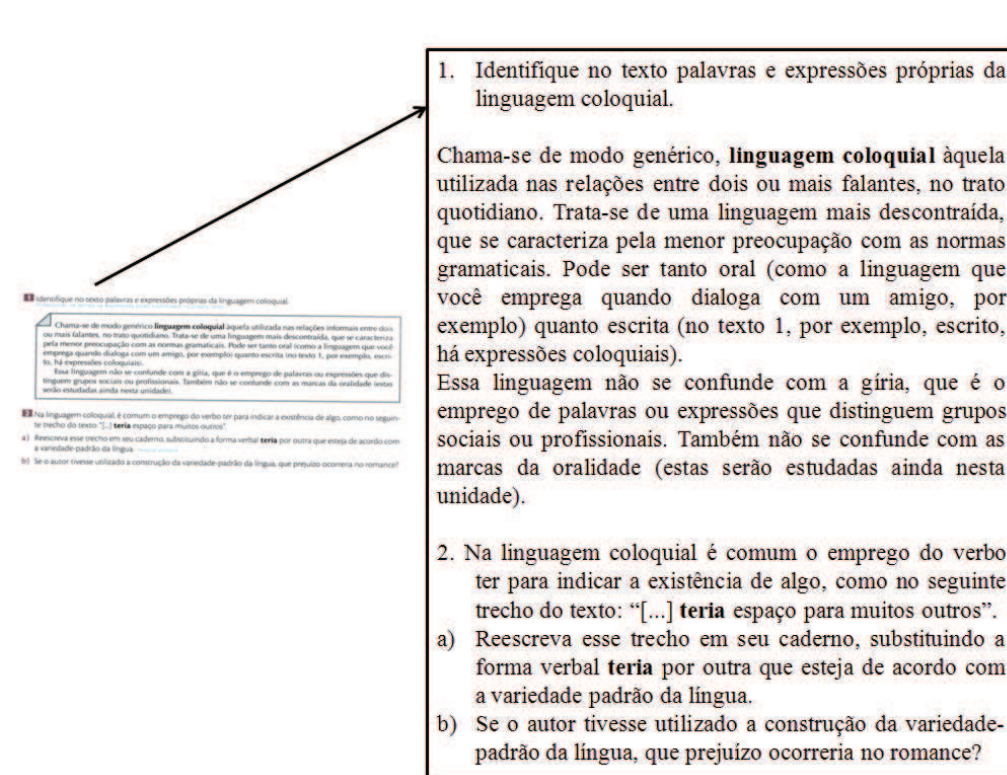
Cabe evidenciarmos que não há em todo Volume 01 um enfoque dado aos diferentes níveis de linguagem, com base em sua origem social, histórica, cultural e regional. As questões referentes ao tema dizem respeito a atividades de reescritura textual, de demonstração dos níveis de formalidade, de explicitação e explicação das diferenças entre a variedade padrão e a variedade não padrão, com direcionamento a partir da oralidade, da fala. Todavia, esse aspecto da obra pode demonstrar, mesmo que incipiente, um avanço em relação ao tratamento da variação linguística, se considerarmos que há mais de dez anos, como ressaltou Batista (2003, p. 20),

a prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso.

Sendo assim, não podemos nos arrear dos ensinamentos sociolinguísticos, que, segundo Bortoni-Ricardo (2005), são importantes para o ensino nas aulas de português. Devemos procurar mostrar a dinamicidade à qual a Língua Portuguesa está exposta e desmistificar a ideia de que a língua padrão é a única forma *correta* de pensar e praticar o ensino/aprendizagem da língua materna.

Língua Portuguesa: linguagem e interação, Volume 2

No Volume 2 da obra, uma característica bastante marcante reflete-se em alguns exercícios, em que é solicitada ao estudante a reescritura de frases e trechos que não se encontram de acordo com a variedade padrão. Destacamos que atividades de reescritura são bastante comuns em LD de Língua Portuguesa. A maioria dos livros costuma solicitar que o educando identifique frases e expressões da linguagem informal e transcreva-as, passando para a linguagem formal.



1. Identifique no texto palavras e expressões próprias da linguagem coloquial.

Chama-se de modo genérico, **linguagem coloquial** àquela utilizada nas relações entre dois ou mais falantes, no trato cotidiano. Trata-se de uma linguagem mais descontraída, que se caracteriza pela menor preocupação com as normas gramaticais. Pode ser tanto oral (como a linguagem que você emprega quando dialoga com um amigo, por exemplo) quanto escrita (no texto 1, por exemplo, escrito, há expressões coloquiais).

Essa linguagem não se confunde com a gíria, que é o emprego de palavras ou expressões que distinguem grupos sociais ou profissionais. Também não se confunde com as marcas da oralidade (estas serão estudadas ainda nesta unidade).

2. Na linguagem coloquial é comum o emprego do verbo *ter* para indicar a existência de algo, como no seguinte trecho do texto: “[...] **teria** espaço para muitos outros”.

a) Reescreva esse trecho em seu caderno, substituindo a forma verbal **teria** por outra que esteja de acordo com a variedade padrão da língua.

b) Se o autor tivesse utilizado a construção da variedade-padrão da língua, que prejuízo ocorreria no romance?

1. Identifique no texto palavras e expressões próprias da linguagem coloquial.

Chama-se de modo genérico **linguagem coloquial** àquela utilizada nas relações entre dois ou mais falantes, no trato cotidiano. Trata-se de uma linguagem mais descontraída, que se caracteriza pela menor preocupação com as normas gramaticais. Pode ser tanto oral (como a linguagem que você emprega quando dialoga com um amigo, por exemplo) quanto escrita (no texto 1, por exemplo, escrito, há expressões coloquiais).

Essa linguagem não se confunde com a gíria, que é o emprego de palavras ou expressões que distinguem grupos sociais ou profissionais. Também não se confunde com as marcas da oralidade (estas serão estudadas ainda nesta unidade).

2. Na linguagem coloquial é comum o emprego do verbo *ter* para indicar a existência de algo, como no seguinte trecho do texto: “[...] **teria** espaço para muitos outros”.

a) Reescreva esse trecho em seu caderno, substituindo a forma verbal **teria** por outra que esteja de acordo com a variedade padrão da língua.

b) Se o autor tivesse utilizado a construção da variedade-padrão da língua, que prejuízo ocorreria no romance?

Imagem 2: Livro *Língua Portuguesa: linguagem e interação*
Fonte: (FARACO; MOURA; MARUXO JUNIOR, 2011, v. 2, p. 19).

Ainda que essa atividade permita ao educando a observação das alterações relacionadas às variedades padrão e não padrão da língua, o LD precisa desenvolver atividades de reescrituras acompanhadas de reflexões sistematizadas sobre essa problemática. Essas reflexões poderão contribuir para que o aluno perceba que ele precisa valorizar e respeitar a sua própria língua, adquirida no meio familiar, empregada no convívio diário; mas também ele precisa aprender a variedade padrão, tão cobrada nos exames vestibulares, concursos públicos e em situações formais.

Dionísio (2005, p. 82) afirma que a atividade de reescritura “parece ser a mais solicitada quando o assunto é variação linguística ou apenas quando o texto traz ocorrências de variação”. Na maioria das vezes, o aluno é solicitado a reescrever, com correção para a variedade padrão, palavras ou expressões muitas vezes próprias de seu dialeto, apreendidas no meio familiar, regional, cotidiano. No entanto, relembramos que a reescritura não assegura a incorporação das normas da língua padrão por parte do falante de língua materna. E, quando mal orientada, pode fazer com que o educando crie preconceitos contra a sua própria variação, sinta-se inferiorizado ou, a exemplo de situações expostas em sala de aula pelo professor, passe a fazer comentários sobre as falas de pessoas próximas, afirmando que “não é assim que se fala tal palavra”.

Segundo Silva (2005), o saber sobre a língua deve surgir aos poucos pela sistematização não apenas da gramática, mas da concomitância com as diversas linguagens vigentes, quer orais, gestuais, corporais, literárias, cotidianas, regionais. Esse saber sobre a língua deve ocorrer com base em um aprimoramento da língua materna em toda a sua amplitude e a sua gama de variação possível e potencial.

Ressaltamos que um ponto bastante positivo, neste estudo, refere-se ao fato de não identificarmos, na obra analisada, as palavras *correto* e *errado* para descrever a variedade padrão e a não padrão, nem emitir julgamentos em relação ao uso que o falante faz da língua, como podemos constatar na página 187 do Volume 2 da obra. Além disso, os autores procuram revelar ao professor uma concepção de língua dinâmica, mutável, que sofre modificações de acordo com os usos.

2. Nas frases que seguem, foram utilizados verbos abundantes no particípio. Reescreva-as no caderno, escolhendo o particípio (regular ou irregular) adequado de acordo com a variedade padrão.

[...]

Professor(a), depois da pesquisa, explique aos alunos, com base nas conclusões deles, que há princípios regulares e irregulares que estão em franco desuso, porque os usuários começam a fixar uma única forma. Vocês podem, conjuntamente, elaborar uma lista dos verbos que apresentam essa tendência a fixar um ou outro particípio. Aproveite para refletir com os alunos sobre o fato de que é o uso que determina as normas e que a variedade padrão não é imutável, e sim cede pouco a pouco às práticas dos usuários da língua. Alguns exemplos de particípio em desuso: *ganhado, gastado, pagado, pegado*; formas preferidas: *ganho, gasto, pago, pego*.

[...]

3.e) Respondam: que particípio são mais usados em desacordo com a variedade padrão? Procurem formular uma hipótese para o uso/desuso de alguns particípios.

Imagem 3: Livro *Língua Portuguesa: linguagem e interação*
Fonte: (FARACO; MOURA; MARUXO JUNIOR, 2011, v. 2, p. 187).

Quando observamos em um LD a preocupação em não utilizar expressões como *certo* e *errado*, mas *adequado* e *inadequado* ou *de acordo* ou em *desacordo*, como podemos constatar no livro analisado, isso nos dá a ideia de que há, utilizando das palavras de Silva (2005, p. 81), uma “arejada aceitação dos postulados da sociolinguística e das teorias sobre práticas do discurso, que se refletem na substituição dos qualificadores tradicionais por outros menos coercitivos”.

Em outras palavras, implica em um ensino de gramática preocupado em romper com o preconceito linguístico, com vistas a aceitar a língua do falante e a adequá-la às normas de uso diversificado. Manifestada de várias formas, essa crença na superioridade de determinados comportamentos linguísticos centra-se na origem da própria sociedade brasileira e sua híbrida formação étnico-cultural e se faz presente “nas profundas distinções socioeconômicas que nos caracterizam; na diversidade geográfica nacional, com suas cores locais e dialetos; na presença de estrangeirismos, como marcas da globalização, enfim, está por toda parte” (OLIVEIRA, 2008, p. 117).

Ao falar de *certo* e de *errado* na língua, compreendemos uma ingenuidade no trato. Afinal, qual é o *certo* e o *errado* quando está em jogo a construção de sentidos? As discussões entre gramáticos e linguistas sobre a noção de *erro* não é algo novo, fazendo-se necessária a compreensão da noção de *desvio* e de *variação*.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), a sociedade valoriza o uso da chamada norma culta; tanto o erudito quanto o trabalhador braçal, todos admiram o *falar bem* dos que se comunicam mediante a variedade de prestígio do Português, cujas normas estão prescritas na gramática. É interessante constatar que, nas sociedades modernas, como afirma Bortoni-Ricardo (2005), os valores culturais associados à norma linguística de prestígio, considerada *correta*, apropriada e bela, são ainda mais arraigados e persistentes que outros de natureza ética, moral e estética.

É importante que a escola, os professores e o livro didático reconheçam a existência das variedades linguísticas no ensino da Língua Portuguesa e revelem ao aluno a necessidade desse reconhecimento, tendo em vista que um mesmo indivíduo pode se apropriar de diferentes usos da língua, dependendo da situação, de quem é seu interlocutor e de suas intenções. A partir dessa ótica, o contexto em que a linguagem ocorre é essencial, pois resulta de uma prática sócio-histórica e ideológica; é um modo de vida social, constituído pela interação. Dessa forma, ensinar gramática por gramática leva a um esvaziamento do ensino de língua materna e não a um melhor desempenho linguístico do falante.

Língua Portuguesa: linguagem e interação, Volume 3

No Volume 3 da obra analisada, não identificamos seções específicas relacionadas ao tratamento da variação linguística. Porém, sob um olhar sociolinguístico, constatamos pontos importantes relacionados ao emprego dos pronomes pessoais, o que nos leva a afirmar que não há, nessa parte da obra, o ensino da gramática pela gramática, a prescrição de normas para o falar com base na variedade padrão, conforme podemos verificar:

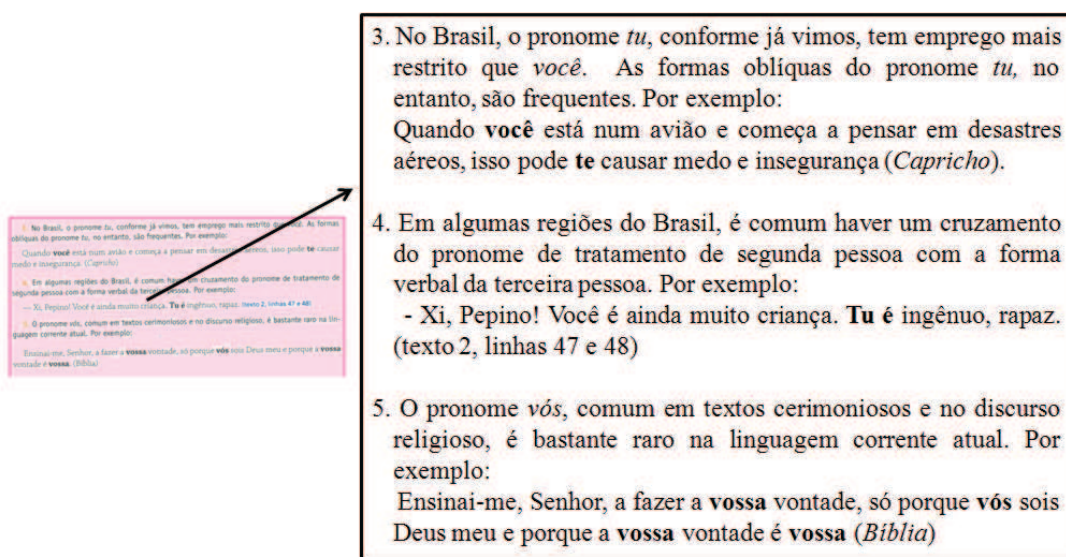


Imagem 4: Livro *Língua Portuguesa: linguagem e interação*
Fonte: (FARACO; MOURA; MARUXO JUNIOR, 2011, v. 3, p. 134).

Nessa parte da obra, identificamos três demonstrações de uso linguístico revestido de um olhar sociolinguístico por parte dos autores, ao evidenciar certas comparações entre a variedade padrão e determinados usos pronominais recorrentes na variedade linguística dos falantes. No primeiro caso, verificamos a demonstração da substituição do pronome de segunda pessoa *tu* pelo pronome de tratamento *você*, que assume o caráter de segunda pessoa do discurso, usual para o falante brasileiro. No segundo caso, percebemos a combinação do pronome de segunda pessoa *tu* com verbos flexionados na terceira pessoa do singular, emprego comum ao falante brasileiro em diversas regiões do país. No terceiro caso, os autores ressaltam a raridade do emprego de construções linguísticas com o pronome *vós*, predominantemente empregado em textos religiosos e cerimoniais. Nesse sentido, podemos constatar que não se trata de prescrições das regras para um falar idealizado regido pela gramática normativa, mas são apresentadas descrições de usos linguísticos em diversas

situações. E assim, a prescrição linguística cede lugar à descrição de usos recorrentes na língua do falante brasileiro.

Abordagens como essas representam indícios de que a variação vem sendo paulatinamente valorizada no ambiente de ensino/aprendizagem e que alguns manuais didáticos vêm mostrando melhor o funcionamento da língua, com base no princípio das variações linguísticas. Porém, cabe salientarmos que, se o professor não possuir o conhecimento teórico em relação a esse assunto, de nada valerão iniciativas como essas voltadas para o tratamento da variação linguística no LD.

Em toda nossa análise, há um ponto bastante interessante a ser considerado: são as orientações ao professor que seguem no decorrer de todo o manual docente. No Volume 3 da obra, especificamente, destacamos as orientações fundamentadas pelo olhar da Sociolinguística. Os autores compreendem que é necessário chamar a atenção do professor para o caráter heterogêneo da língua, para os diversos usos linguísticos que fazemos e para a importância de reconhecermos que a língua é variável, além dos vários empregos em situações de comunicação formal e informal. Essas orientações encontram-se destacadas no livro do professor na cor azul, nas laterais inferior e/ou superior. Não se trata de comentários apenas, no que diz respeito às atividades, mas também na apresentação de conteúdos, com enfoque para o caráter do uso oral e informal da língua, como podemos observar a seguir:

2d) Professor(a), aceite as respostas dos alunos, problematizando-as. O importante é que, ao compartilhar com o grupo as respostas, você os ajude a perceber que, no texto, emprega-se o pronome *te*, da segunda pessoa do discurso, para fazer referência ao mesmo leitor que leva o enunciador a usar pronomes de terceira pessoa do discurso para concordar com o pronome de tratamento *você*. Essa mistura da segunda com a terceira pessoa é muito corriqueira na linguagem coloquial relaxada empregada em diversas regiões do Brasil.

2d) Professor(a), aceite as respostas dos alunos, problematizando-as. O importante é que, ao compartilhar com o grupo as respostas, você os ajude a perceber que, no texto, emprega-se o pronome *te*, da segunda pessoa do discurso para concordar com o pronome de tratamento *você*. Essa mistura da segunda pessoa com a terceira é muito corriqueira na linguagem coloquial relaxada empregada em diversas regiões do Brasil.

Imagem 5: Livro *Língua Portuguesa: linguagem e interação*
Fonte: (FARACO; MOURA; MARUXO JUNIOR, 2011, v. 3, p. 10).

Tomando como base as inserções das orientações ao professor a respeito das variações linguísticas, isso pode significar, nas palavras de Silva (2005, p. 80), que “já se criaram, se não pontes, pelo menos alguns suportes”. Essas inserções favorecem um maior respeito pelo saber linguístico, pela variação que traz o indivíduo ao ingressar no sistema de aprendizagem

da escola, como também possibilita, no processo pedagógico, refletir sobre as inúmeras necessidades comunicativas que a sociedade apresenta.

É importante possibilitarmos momentos de reflexão sobre a língua e o seu real funcionamento, considerando que as variedades linguísticas devem integrar o Programa de Ensino de Língua Portuguesa, inserida na proposta de ensino/aprendizagem e no próprio livro didático. Afirmamos que, como destaca Dionísio (2005), mencionar a existência de variedades linguísticas não é sinônimo de respeitá-las; é necessário que estigmas sejam desfeitos, preconceitos sejam quebrados e que analisemos os enfoques dados ao tema e à concepção de ensino que cada livro traz consigo.

Nessa perspectiva, reivindicamos uma postura conjunta dos autores dos livros didáticos e do professor em relação ao ensino de Língua Portuguesa. E reclamamos a necessidade de o professor assumir a posição de constante mediador do conhecimento. Que o professor de Língua Portuguesa possa colocar em prática o que os aportes teóricos da Sociolinguística afirmam a respeito dessa problemática.

Nessa concepção, como professores de Língua Portuguesa, devemos nos conscientizar de que a língua não é homogênea e de que o normal está exatamente na heterogeneidade. É urgente entendermos que a variação torna o indivíduo capaz de compreender a sua relação linguística com o mundo e que, ao estudarmos as variedades padrão e não padrão, possamos superar as necessidades inerentes à comunicação e perceber a dependência positiva estabelecida entre ambas.

Destacamos que objetos de conhecimentos como concordância e regência estruturais e funcionais da língua ainda têm sido postos de forma a desconsiderar as variações, explorados pela gramática normativa de forma totalmente descontextualizada da realidade dos falantes e que se tornam objetos de conhecimentos de difícil apreensão por parte dos estudantes. No entanto, para isso, é necessário, como professores, conhecermos de fato o funcionamento e a estrutura da língua e assim, por meio da junção gramática normativa e Linguística, ampliarmos, efetivamente, a competência comunicativa e a adequação linguística de nossos alunos.

Cabe destacarmos que, embora tenham sido apresentados diversos pontos positivos sobre o tratamento da variação linguística, a obra analisada poderia ter explorado, nas orientações para o professor, um estudo mais detalhado sobre questões sociolinguísticas voltadas para práticas de ensino, que pudessem de fato transformar as variações da língua em objetos de conhecimento por parte do professor levando-o a instigar e a valorizar, na sala de

aula, o contato com os múltiplos falares dos estudantes. É importante que ao professor seja dada a oportunidade de pensar a gramática e a variação linguística como complementares, pois isso contribuirá para o professor em seu ensino e, conseqüentemente, contribuirá para os alunos em sua aprendizagem.

Estudar as muitas variedades da língua é de extrema importância para que o aluno forme a consciência linguística voltada ao desenvolvimento da construção do saber e ative sua competência para compreender e respeitar os diversos falares existentes. Na verdade, não se trata de uma aprendizagem centrada somente na variedade padrão, postulada, muitas vezes, como a única forma *correta*, mas sim uma aprendizagem voltada a um processo outro que mostre as variadas mudanças por que passam a língua e as suas possibilidades de uso.

Considerações Finais

As análises deste estudo nos possibilitaram descrever um livro baseado em um programa e em uma metodologia que, aos poucos, vem incorporando as contribuições da Sociolinguística. Contudo, embora o livro analisado não se encontre calcado com exclusividade em um programa de ensino de língua materna com ênfase na variedade padrão, precisa rever muitos dos conceitos em relação ao uso da língua, sobretudo em relação às adequações formais e informais.

É necessário, sobretudo, trazer uma discussão mais ampla e apropriada sobre as variações linguísticas, com base nos fatores geográficos, históricos, sociais, etários, profissionais, grau de escolarização, dentre outros. Precisa também expressar uma preocupação com um ensino, cujas prioridades deverão ser verdadeiramente as práticas de escrita e leitura, alicerçadas no funcionamento da língua.

A impressão que temos é a de que em se tratando da incorporação das pesquisas e teorias linguísticas ao âmbito escolar, ao ensino de Língua Portuguesa e ao livro didático, ainda devemos enfrentar um longo percurso, cujas mudanças, muitas vezes, apenas ensaiaram aparecer. Entretanto, apesar de não estarmos em uma situação satisfatória de ensino da Língua Portuguesa, percebemos, por parte dos autores, a tentativa de adequar o livro aos princípios da heterogeneidade linguística, evitando empregar palavras como *correto* e *errado*, ao tratar dos usos linguísticos por parte dos falantes brasileiros.

Enfatizamos, porém, que para haver de fato mudanças nos paradigmas atuais do ensino de Língua Portuguesa, é preciso que o professor, como um dos protagonistas desse processo, também busque conhecimento sobre as novas concepções de língua e procure

analisar e selecionar criticamente os livros didáticos. Contudo, salientamos que, sem uma boa formação ou conhecimento sólido por parte do professor, qualquer livro didático, por mais bem elaborado que seja, não vai influenciar nesse processo de ensino/aprendizagem. O livro não pode constituir-se na única fonte de consulta e pesquisa na sala de aula, tanto pelo professor como pelo aluno.

Referências

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático. In: ROJO, R.; GOMES, A. A. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BORTONI-RICARDO S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica MEC/SEB/FNDE, 2011a.

BRASIL. *Programa Nacional do Livro didático: PNLD 2012: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica MEC/SEB/FNDE, 2011b.

COAN, M.; FREITAG, R. M. K. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. *Domínios de Linguagem*: Revista Eletrônica de Linguística, Uberlândia, v. 04, n. 02, p. 01-22, 2º semestre 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11618/6863>>. Acesso em: 01 set. 2013.

COELHO, P. M. C. R. *O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de português*. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2007.

DIONÍSIO, A. P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FARACO, C. E.; MOURA F. M. de; MARUXO JUNIOR, J. H. *Língua Portuguesa: linguagem e interação*. São Paulo: Ática, 2011.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis–RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, M. R. de. Preconceito Linguístico, variação e o papel da universidade. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*, Niterói, n. 36, p. 115-129, 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/images/stories/edicoes/36/artigo6.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Aceitam tudo*. Terra Magazine. Blog do Sírio. 20 de maio de 2011. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/blogdosirio/blog/2011/05/20/aceitam-tudo/>>. Acesso em 23 jan. 2013.

RAMOS, H. Língua Portuguesa. In: AGUIAR, C. A. de et al. *Por uma vida melhor*. Educação de Jovens e Adultos. Volume 02. 7º Ano. Multidisciplinar. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS SOBRINHA, C. S.; MESQUITA FILHO, O. P. de. A variação linguística no ensino de língua materna: o que o professor deve fazer na sala de aula?. *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, São Paulo, v. 4, n. 4, p.1-10, jun.-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35537/38256>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

SILVA, R. V. M. e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2005.

TARALLO, F. *A pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

VIEIRA, S. R. *Variação Linguística, texto e ensino*. Revista (Con) Textos Linguísticos, Vitória, v. 03, n. 03, p. 53-77, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5139/3858>>. Acesso em: 09 set. 2013.

ANÁLISE DE PADRÕES NÃO-FLEXIONAIS NAS MARCAS DE MODO-TEMPO-ASPECTO E NÚMERO-PESSOA

Vítor de Moura Vivas*

Resumo: Neste artigo, demonstramos a existência de padrões não-flexionais nas marcas verbais de modo-tempo-aspecto (MTA) e número-pessoa (NP) no português. Através da análise de exemplos, evidenciamos que, muitas vezes, essas marcas apresentam características de afixos derivacionais. Esses aspectos derivacionais não podem ser ignorados e indicam que a separação total entre flexão e derivação não parece ser a melhor maneira de descrever os afixos do português. Nosso aporte teórico é funcionalista-cognitivista, visto que acreditamos que a categorização por protótipos é mais eficiente que a categorização discreta. No entanto, neste trabalho, tentamos demonstrar, através da análise de critérios que, geralmente, separam flexão e derivação, a existência de padrões derivacionais no uso de marcas de MTA e NP. Sendo assim, o objetivo é evidenciar a necessidade de um olhar gradiente para esses afixos.

Palavras-chave: Morfologia. Flexão. Derivação. Verbo.

Abstract: In this article, we demonstrate the existence of non-inflectional patterns in verbal marks of mode-time-aspect (MTA) and number-person (NP) in Portuguese. Through the analysis of examples, we showed that, often, these marks have characteristics of derivational affixes. These derivational aspects can't be ignored and indicate that the total separation between inflection and derivation does not seem the best way to describe affixes of the Portuguese. Our theoretical basis is functionalist-cognitivist, since we believe that the categorization by prototypes is more efficient than the discrete categorization. However, in this work, we try to demonstrate, through the analysis of criteria which usually separate inflection and derivation, the existence of derivational patterns in the use of marks of MTA and NP. Thus, the goal is to highlight the need for a gradient approach to these affixes.

Keywords: Morphology. Inflection. Derivation. Verb.

Introdução

Gonçalves (2005; 2011) explicita um conjunto de critérios objetivos utilizados na literatura morfológica, de base estruturalista e gerativista, para distinguir afixos flexionais de derivacionais. Relevância sintática, meios de materialização, lexicalização, mudança de classe e posição da cabeça lexical são alguns dos critérios apontados pelo autor. Segundo Gonçalves (2005; 2011), uma análise efetiva dos dados através desses critérios aponta para semelhanças entre os processos flexional e derivacional: “é extremamente difícil encontrar afixos ‘bem-

* Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ, Brasil, vitorvivas@yahoo.com.br.

comportados’, em que todos os critérios levem à mesma caracterização” (GONÇALVES, 2011, p. 68).

Neste artigo, inspecionamos as marcas de modo-tempo-aspecto (MTA) e número-pessoa (NP) através de alguns critérios objetivos, demonstrando que há características derivacionais nesses formativos. Com isso, evidenciamos que um olhar que considera essas marcas verbais como totalmente flexionais não é inteiramente adequado para a morfologia verbal.

Nossa fundamentação é de base funcionalista-cognitivista, visto que acreditamos em noções caras ao Cognitivismo como a gradiência, a radialidade. Acreditamos que a categorização por protótipos é mais eficiente que a categorização discreta. Desse modo, em nossas pesquisas, fundamentamo-nos em autores que defendem que há semelhanças entre os diferentes processos morfológicos; estas não podem ser desconsideradas numa análise linguística.

Mesmo nos filiando ao aporte teórico funcionalista-cognitivista, não pretendemos, neste artigo, detalhar como definiríamos as marcas de MTA e NP através de uma categorização por protótipo. Nosso objetivo é evidenciar que a consideração desses afixos como totalmente flexionais não é condizente com exemplos que ocorrem no uso. Em outras palavras, através da análise de critérios objetivos – estratégia geralmente usada pelo Estruturalismo e pelo Gerativismo para separar flexão e derivação – demonstramos que é necessário um olhar gradiente para esses processos morfológicos.

O olhar da Gramática Tradicional para a flexão

Rocha Lima (1972) e Cunha e Cintra (1985) não abordam explicitamente características da flexão. Entretanto, subentende-se pela abordagem do conceito de desinência que, para os autores, flexão e derivação são processos distintos. Sendo assim, opõem-se claramente as desinências aos afixos derivacionais. Segundo Rocha Lima (1972, p. 168), “desinência é o morfema indicativo das flexões das palavras, isto é, das variações por que elas passam para expressar as categorias de gênero e número (nos nomes) e de pessoa, número, modo e tempo (nos verbos)”.

Convém observar que Cunha e Cintra (1985), na definição de desinências verbais, só apontam as marcas número-pessoais como exemplo. As marcas de modo-tempo só são citadas como desinências numa nota de observação, cuja função é pensar na distinção entre sufixo e desinência. Não citar as marcas de modo-tempo na definição como desinência parece ser um

cuidado dos autores que, muito provavelmente, verificaram que essas marcas apresentavam características derivacionais evidentes.

Flexão e derivação no português – abordagens formalistas

Câmara Jr. (1970) opõe totalmente os processos flexional e derivacional. Para o autor, a flexão é sistemática e obrigatória. A natureza da frase leva a que se utilize um morfema flexional; além disso, esse processo morfológico não ocasiona a criação de novos vocábulos. Desse modo, a flexão, diferente da derivação, é sistemática, obrigatória e estabelece paradigmas:

O resultado da derivação é um novo vocábulo. Entre ele e os demais vocábulos similares derivados há esse tipo de <<relações abertas>>, que, segundo Halliday, caracteriza o léxico de uma língua em face da gramática. Nesta, o que se estabelece são <<relações fechadas>> (Halliday, 1962, p.9). É uma relação fechada, por exemplo, que vigora entre cantávamos e todas as demais formas do verbo cantar. (CÂMARA JR., 1970, p. 82).

Para o autor, a flexão marca-se pela sistematicidade, obrigatoriedade, faz parte da gramática. Já a derivação encontra-se no léxico, sendo assim não é obrigatória e nem estabelece paradigmas exaustivos. Por defender essa visão, Câmara Jr (1972) afirma que o grau seria derivacional. Já número, gênero, modo e tempo são entendidos pelo autor como flexionais.

Posteriormente, essa visão de que derivação seria o espaço da irregularidade, do assistemático foi derrubada na Linguística. No Gerativismo, Jackendoff (1975) demonstra que o léxico é regular, é um conjunto de entradas lexicais que mantêm relações entre si. Essas relações lexicais, chamadas regras de redundância (RAE's), fazem com que as palavras sejam aprendidas sem custo. O conhecimento lexical do falante consiste não só na lista de palavras existentes, mas também nas relações existentes entre essas palavras.

Sendo assim, a ideia inicial gerativista (CHOMSKY, 1970) de que o léxico seria assistemático e se constituiria de uma lista desordenada de palavras não se coaduna completamente com os dados na derivação. Basílio¹ (1980; 1987) demonstra de forma efetiva

¹ Basílio (1980) distingue-se de Aronoff (1976) e Jackendoff (1975), porque estes estavam focados nas relações lexicais existentes na produção de palavras novas na língua. Já Basílio demonstra que, às vezes, ocorrem essas relações lexicais (regras de redundâncias – RAE's) mesmo quando não há produção de novas palavras (RFP's). Em outras palavras, uma RFP pressupõe uma RAE, mas pode haver uma RAE mesmo que não ocorra uma RFP (não há criação de nova palavra). Para comprovar a existência de RAE's sem RFP's correspondentes, Basílio (1980) demonstra que há uma série de substantivos em *-ção* sem formas verbais correspondentes. 'Asserção', por exemplo, não deriva de um verbo, mas o falante entende o significado do sufixo por fazer análise estrutural, compara com outros substantivos em *-ção* derivados de verbos (ocorrem RAE's).

como o léxico do português tem uma ordenação e sistematização; as formas ordenadas são relacionadas e, por isso, são aprendidas naturalmente pelos falantes.

É possível observar as divergências entre as abordagens tradicional e formalista. Cunha e Cintra (1985), em uma Gramática Tradicional, não definem as marcas de modo-tempo como desinências. Na linguística estruturalista, Câmara Jr. classifica o grau como derivacional. Isso demonstra que a inspeção de um afixo como flexional ou derivacional não é, muitas vezes, uma tarefa simples. Em outras palavras, é frequente a possibilidade de marcas consideradas flexionais, pela tradição gramatical e pelo Estruturalismo, apresentarem características derivacionais. Abaixo, demonstramos algumas características derivacionais encontradas em nossa pesquisa nas marcas verbais de MTA e NP no português.

Marcas de MTA e NP: criação de palavras

Geralmente, afirma-se, em morfologia, que marcas flexionais não possibilitam a criação de vocábulos nas línguas (BOCHNER, 1984; COLNAGHI, 2006; ROSA, 2000). No entanto, verificamos que formas verbais que informam conteúdos de MTA e NP podem participar do processo de formação de palavras em português. Existem formas de particípio, gerúndio e infinitivo que se envolvem no processo de expansão lexical através do uso de sufixos:

- (1) *'quebrado'* > 'quebradiço'. *'cansado'* > 'cansadíssimo'; *'bolada'* > 'boladona'; *'animada'* > 'animadíssima'; *'babado'* > 'babadão', *'orientando'* > 'orientandozinho', 'orientandozão'; *'olhar'* > 'olharzão'; *'andar'* > 'andarzinho'.

Há também formas verbais variadas em modo-tempo-aspecto e número-pessoa que servem de base a processos de composição ('*Maria-vai-com-as-outras*'; '*porta-copos*'; '*guarda-chuva*') e de reduplicação ('*corre-corre*'; '*bate-bate*'). Nesses casos, em que as formas verbais servem de base à composição e à reduplicação, os conteúdos de MTA e NP são PRESENTE DO INDICATIVO e P3². A observação de dados modificados em MTA e NP em bases que participam da produção de palavras na língua evidencia a existência de atributos derivacionais naquilo que é considerado flexional para a tradição.

² P3 representa a terceira pessoa do singular; P1, a primeira do singular e P2, a segunda do singular. P4, P5 e P6 indicam a primeira, a segunda e a terceira pessoa do plural respectivamente.

O uso improdutivo de marcas de MTA

Em morfologia, costuma-se afirmar que marcas flexionais são produtivas. Booij (2006) defende que, quando existem duas estratégias flexionais que preenchem uma mesma função, há uma tendência de que uma dessas estratégias seja improdutiva. No português, o uso de afixo (-ra) para indicar a noção de ‘pretérito mais-que-perfeito’ caiu em desuso na língua; muitos falantes nem reconhecem mais essa marca. A improdutividade desse expediente formal ocorreu devido à concorrência com a estratégia sintática ‘verbo auxiliar ter ou haver no pretérito imperfeito + verbo principal no particípio’ (‘tinha jogado’ / ‘havia jogado’).

Outros conteúdos que apresentam mais de um tipo de materialização possível parecem passar por processos semelhantes. Sendo assim, no uso falado da língua, a estratégia mais produtiva de informação de FUTURO DO PRESENTE é a sintática: ‘verbo ir no presente do indicativo + verbo no infinitivo’ (‘vou jogar’, ‘vou vender’). O expediente morfológico (acréscimo de -re / -ra) é cada vez menos utilizado. Para a indicação de ordem, conselho, o imperativo, muitas vezes, parece ser menos utilizado que as outras duas estratégias: ‘presente do indicativo’ (‘joga’ / ‘jogam’) e ‘sujeito (interlocutor) + futuro’ (‘você jogará’ / ‘você vai jogar’).

Marcas de MTA: não-obrigatoriedade

Autores que distinguem, de modo discreto, flexão e derivação costumam afirmar que marcas flexionais são obrigatórias, são exigidas pelo contexto sintático: “A flexão é requerida pela sintaxe da sentença, isto é, um contexto sintático apropriado leva à expressão das categorias flexionais, o que não acontece com a derivação, isenta do requisito ‘obrigatoriedade sintática’” (GONÇALVES, 2011, p. 12).

Tendo em vista as marcas verbais, afixos de NP, realmente, são utilizados para atender à sintaxe; ocorrem para concordar com o sujeito da sentença. Quanto às marcas de MTA, só podemos afirmar que há obrigatoriedade nos casos em que um conteúdo modo-tempo-aspectual está subordinado a outro:

(2) Eu gostaria que você *trabalhasse* comigo.

Espero que você *trabalhe* comigo.

Esperava que você *trabalhasse*.

Nesses contextos de período composto, o verbo da oração subordinada é utilizado no pretérito imperfeito do subjuntivo, presente do subjuntivo e pretérito imperfeito do subjuntivo, respectivamente, por exigência do contexto; ocorre uma adequação ao conteúdo modo-tempo-aspectual do verbo a que essas orações se subordinam.

Já o uso de ‘gostaria’, ‘espero’ e ‘esperava’ ocorre por opção do falante. Devido à escolha do locutor, adequando-se à situação em que produz o enunciado, são utilizadas as marcas de MTA de futuro do pretérito (modo indicativo), presente do indicativo e pretérito imperfeito do indicativo. Nada no contexto linguístico o obriga a fazer essas escolhas.

Em períodos simples, a escolha de marcas de MTA também é opcional. Não há nenhum elemento do contexto linguístico que leve o falante a utilizar, por exemplo, um verbo no presente do indicativo, no pretérito perfeito, no pretérito imperfeito do indicativo, no futuro do presente (indicativo) ou no futuro do pretérito (indicativo):

(3) Eu *trabalho* na empresa X.

Eu *trabalhei* na empresa X.

Eu *trabalhava* na empresa X.

Eu *trabalharei* na empresa X.

Eu *trabalharia* na empresa X.

O locutor utiliza essas marcas de MTA por opção; de acordo com situações externas variadas, fará a escolha por conteúdos de MTA diferentes. Caso trabalhe na empresa no momento do enunciado, utilizará o verbo no presente do indicativo. Se tiver trabalhado na empresa e quiser reforçar o aspecto habitual / frequente desse evento, usará a forma de pretérito imperfeito do indicativo.

Sendo o objetivo marcar que esse evento se deu num determinado momento do passado, realiza o verbo no pretérito perfeito do indicativo. Na hipótese de querer expressar que trabalhará na empresa com certeza, escolhe a marca de futuro do presente (indicativo); já se quiser indicar que trabalharia caso isso fosse possível, opta pela forma que expressa futuro do pretérito (indicativo).

Verificamos, então, que as marcas de MTA seriam consideradas derivacionais tendo em vista o critério obrigatoriedade. A utilização dessas marcas ocorre, em geral, por opção do

falante, de acordo com os seus objetivos e a situação em que se encontra. Com exceção de verbos que ocorrem em orações subordinadas, não há condicionamento linguístico para a escolha de afixos que manifestam conteúdos modo-tempo-aspectuais.

Com relação aos conteúdos número-pessoais, os casos em que ocorrem *zeros morfológicos* evidenciam a ausência de expressão; isso ocorre, muitas vezes, na indicação de P3 ('cantaria', 'cantava', 'cantara', 'cantará', 'canta'). Como afirma Winter (2011), os *zeros morfológicos* demonstram que a expressão de uma categoria não é obrigatória. Há ainda situações em que aplicabilidade dos afixos de NP não ocorre plenamente, como vemos abaixo no item 5.3.

Aplicabilidade

Como mostra Gonçalves (2011), autores que defendem a separação discreta entre flexão e derivação alegam que processos flexionais são plenamente aplicáveis, não deixam lacunas, ao contrário de processos derivacionais. Focalizando os afixos verbais do português, verificamos que as marcas de MTA, realmente, são aplicáveis a quaisquer bases verbais. Desse modo, todos os verbos³ na língua podem receber marcas de MTA.

Como afirma Gonçalves (2011), para ilustrar essa alta generalidade, podemos verificar o uso de afixos de MTA em verbos novos, criados há pouco tempo na língua: 'escanearia', 'twittava'; 'twittarei'; 'downloadava'. Pelo critério aplicabilidade, seriam as marcas de MTA, realmente, flexionais.

Já as marcas de número-pessoa não são aplicáveis a qualquer verbo, pois, muitas vezes, deixam lacunas:

Os estudos sociolinguísticos revelam que a concordância verbal constitui um fato variável, ou seja, a concordância pode ser concretizada ou não pelo usuário da língua em função de fatores diversos de natureza linguística e extralinguística (VIEIRA, 2007, p.87).

Isso leva a que afixos de NP não sejam totalmente aplicáveis; dados como 'tu compra; nós compra; eles compra' demonstram que "as marcas de concordância podem não ser utilizadas em algumas variantes do português brasileiro" (GONÇALVES, 2005, p. 161).

³ Por mais que, em *Breviários de Conjugação Verbal* (REIS, 1982), afirme-se que alguns verbos não se realizam em alguns tempos verbais, acreditamos que, no uso efetivo da língua, o falante adapta os verbos à expressão de todos os contextos modo-tempo-aspectuais.

Outro fato que demonstra não serem sufixos número-pessoais aplicáveis a qualquer base verbal é a defectividade. Vários autores que abordam o mecanismo da flexão verbal mostram que os paradigmas número-pessoais apresentam defectividade (KOCH e SOUZA E SILVA, 1989; MONTEIRO, 1991; LOPES, 2003; ZANNOTO, 2006). Há verbos que não podem receber quaisquer afixos de NP.

A título de ilustração, podemos citar os verbos que expressam fenômenos da natureza; esses verbos só se atualizam na 3ª pessoa do singular: ‘relampeja’; ‘relampejou’; ‘relampejará’. “Como tais verbos expressam um fenômeno natural, seu significado não é compatível com o de marcas morfológicas que pressupõem um sujeito” (GONÇALVES, 2005, p. 42).

Em outras palavras, esses verbos não pressupõem semanticamente a existência de um participante do evento verbal. Dados como ‘Choveram aplausos’ ocorrem, porque o sentido do verbo muda, ativando outra cena e admitindo um participante do processo: ‘aplausos’. Existem outros exemplos de verbos que, mesmo não indicando fenômenos da natureza, são defectivos, pois só são utilizados em P3 e P6. Dentre estes, podemos citar, por exemplo, ‘constar’, ‘soar’, ‘ocorrer’.

O significado de P1 também não é totalmente aplicável a verbos: quando um verbo se encontra no imperativo, marcas de P1 não são utilizadas. Isso se deve à incompatibilidade semântica; uma pessoa não dá conselhos ou ordens a si própria. Verbos como ‘falar’⁴, ‘colorir’, ‘comedir’, ‘abolir’, ‘aguerrir’, ‘florir’, ‘ressarcir’ não apresentam também o uso de P1 no presente do indicativo.

Os casos de defectividade e de variação na concordância verbal apontam para lacunas na generalidade de aplicação das marcas número-pessoais, o que constitui característica derivacional desses afixos. A aplicabilidade é, então, mais um critério que demonstra que a separação discreta entre flexão e derivação não parece ser a mais adequada a uma análise efetiva dos dados. Marcas de MTA apresentam alta generalidade; já marcas de NP podem não ser aplicáveis em algumas variedades da língua. Além disso, alguns significados número-pessoais não se compatibilizam com qualquer verbo, perdendo, com isso, em generalidade.

⁴ Reis (1982), em seu *Breviário de Conjugação verbal*, defende que, na norma padrão, as formas de ‘abolir’ que se realizam começam necessariamente com a terminação com ‘i’ ou ‘e’. Já, no verbo ‘falar’, as formas que se realizam devem ter necessariamente um ‘i’ depois do ‘l’. Verbos como ‘aguerrir’, ‘florir’, ‘ressarcir’ atendem ao padrão de ‘falar’. Já ‘colorir’ e ‘comedir’ seguem ‘abolir’. Apesar de algumas das formas não previstas por Reis (1982) ocorrerem no uso mesmo não estando de acordo com a norma padrão, as formas em P1 do presente do indicativo não são utilizadas: *‘abulo’, *‘falo’, *‘floro’ etc.

Problemas na organização por paradigmas

Como afirma Booij (2006), os autores que defendem a separação discreta entre flexão e derivação afirmam que, na morfologia flexional, ocorre organização por paradigmas. O autor verifica que, muitas vezes, nas línguas do mundo, algumas características fazem com que essa organização paradigmática não seja garantida. Verificamos algumas evidências linguísticas que nos levam a questionar o paradigma na flexão.

Conteúdos modo-tempo-aspectuais nem sempre se manifestam por afixos ('cantare**mos**'); ocorrem também materializações sintáticas ('vamos cantar'). Em outras palavras, o meio de expressão do conteúdo pode ser sintático, pelo uso de mais de uma palavra, e não morfológico, através do uso de afixos. Mesmo quando a realização é morfológica, pode realizar-se através de uma marca inesperada ('cantá**vamos**' no contexto de futuro do pretérito) ou por fusão ('p/**ε**ga'). Os conteúdos número-pessoais, por exemplo, só se realizam morfológicamente, mas essa manifestação ocorre através de acréscimo de sufixo ('joga**mos**') ou por fusão ('t/**i**ve' / 't/**e**ve').

Há outros aspectos que causam lacunas na idealização do paradigma na flexão. Entre esses aspectos, podemos citar a existência de mais de uma classe num mesmo paradigma (há três conjugações verbais no português). Outra falha na organização paradigmática é a ocorrência de cumulação numa mesma marca: são expressos número e pessoa, em NP, e modo, tempo e aspecto, em MTA.

Outro fator que comprova não haver, em português, organização paradigmática plena, em MTA e NP, é a alomorfia. Utilizam-se, por exemplo, as marcas *-va* e *-ia* para indicar pretérito imperfeito do indicativo. Além disso, ocorre acréscimo de afixo ou fusão para expressar um conteúdo de MTA ou NP: *-ria* expressa FUTURO DO PRETÉRITO; vogal média aberta indica PRESENTE; vogal alta indica P1 e *-mos* indica P4). Às vezes, a fusão é levada às últimas consequências (GONÇALVES, 2005; VIVAS, 2011), criando formas supletivas. Nesses casos, ocorrem formas completamente diferentes para expressar conteúdos diferentes de NP: 'sou', 'é', 'são' (verbo 'ser') e de MTA 'eu vou', 'eu ia', 'se eu for' (verbo 'ir').

Caso se defenda que a flexão se caracteriza por formar paradigmas, a observação de lacunas nos padrões de MTA e NP fornecem mais evidências de que esses conteúdos

apresentam características derivacionais e essas particularidades precisam ser consideradas numa análise das marcas verbais do português.

A visão por protótipos para as marcas de MTA e NP: um ensaio de uma análise gradiente das marcas verbais

Quanto mais atributos da flexão apresentar uma marca, mais flexional esta será. Caso um expediente morfológico de MTA ou NP tenha todos os atributos desse processo morfológico, será esse expediente uma marca flexional prototípica. Abordar flexão e derivação através da noção de prototipicidade é 1) considerar que as marcas morfológicas de cada processo não são idênticas; 2) entender que marcas flexionais e derivacionais são flexíveis e 3) acreditar numa maleabilidade entre as fronteiras morfológicas flexão e derivação.

Defendemos a ideia de que flexão e derivação devem ser processos entendidos através da noção de protótipo. O protótipo flexional é aquele que atende a todas as características da flexão⁵: estável semanticamente (ES); estável categorialmente (EC); não envolvido na criação de palavras (NC); expresso por um meio de expressão morfológica – relação unívoca (RU); produtivo (PR); obrigatório (OB); com alta aplicabilidade (AP) e organizado de modo paradigmático (OP). Há marcas de MTA e NP que não apresentam uma série de atributos do processo flexional, mas, ao contrário, têm características derivacionais. Abaixo, apresentamos a formalização do protótipo flexional:

(4) Protótipo flexional:

| ES | EC | CP | RU | PR | OB | OP | AP |
|----|----|----|----|----|----|----|----|
| + | + | + | + | + | + | + | + |

Palavras finais

Na língua, existe um padrão descrito pelos estudos morfológicos estruturalistas e gerativistas, em que afixos de MTA e NP indicam os conteúdos modo-tempo-aspectuais e

⁵ Existem outras características que definem a flexão em oposição à derivação e, caso haja o interesse de dispor todas as marcas de MTA e NP num *continuum*, o ideal é considerar todos os atributos já apresentados na literatura morfológica. Entretanto, só utilizamos aquelas características que foram apresentadas anteriormente ao demonstrarmos uma série de características derivacionais em MTA e NP.

número-pessoais e não mudam a classe do verbo. Entretanto, defendemos a existência de outros padrões (derivacionais) realizados por essas marcas.

O uso de determinadas marcas de MTA não é obrigatório. É possível, por exemplo, utilizar ‘vou jogar’; a marca *-re* não é obrigatória. Isso leva a que determinadas estratégias de manifestação se tornem improdutivas (‘cantara’ é improdutivo, já que o falante do português utiliza ‘tinha cantado’).

Além disso, é possível alimentar a criação de palavras através de marcas de participio, infinitivo, gerúndio ou por meio de formas verbais desenvolvidas no PRESENTE DO INDICATIVO e em P3. A constatação de que ocorrem lacunas na aplicabilidade de marcas de NP é mais um motivo para defendermos que uma visão discreta flexional não é a mais eficiente para as marcas verbais do português. Verificamos ainda que uma série de aspectos analisados leva a vários questionamentos com relação à organização paradigmática dos conteúdos modo-tempo-aspectuais e número-pessoais do português.

Esses aspectos analisados demonstram que uma visão que separa totalmente os processos flexional e derivacional não dá conta efetivamente dos dados. Existem padrões não-flexionais nas marcas verbais de MTA e NP; esses padrões não devem ser ignorados na descrição morfológica do português.

Referências

BASÍLIO, M. *Estruturas lexicais do Português: uma abordagem gerativa*. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

BOCHNER, H. Inflection within derivation. *The Linguistic Review* 3, pp. 411-421, 1984.

BOOIJ, G. Inflection and derivation. In: BROWN, K. et al. (Eds.). *Encyclopedia of language and linguistics*. 2. ed. Oxford: Elsevier. v. 5, pp. 654-661, 2006.

CHOMSKY, N. Remarks on nominalization. In: _____. *Studies on Semantic in Generative Grammar*. Mouton: The Hague, 1970. p. 11-61.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

COLNAGHI, C. *Flexão e Derivação: um labirinto gramatical*. Passo Fundo: UPF, 2006.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

GONÇALVES, C. A. V. *Flexão e Derivação em Português*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2005.

_____. *Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português*. São Paulo: Contexto, 2011.

HALLIDAY, M. A. K. Linguistics and machine translation. *Zeitschrift fuer Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 15, 1962.

JACKENDOFF, R. Morphological and Semantic Regularities in the Lexicon. *Language*, 51, 1975.

KOCH, I. G. V.; SOUZA E SILVA, M. C. P. *Linguística aplicada ao português: morfologia*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LOPES, C. A. G. *Lições de Morfologia de Língua Portuguesa*. Jacobina: Tipô-Carimbos, 2003.

MONTEIRO, J. L. *Morfologia Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

ROSA, M. C. *Introdução à Morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.

ROCHA LIMA, L. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

VIEIRA, S. R. Concordância verbal. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. B. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 85-102.

VIVAS, V. M. *Novos enfoques sobre a flexão verbal em português: abordagem formal e semântica do mecanismo fusão*. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2011.

WINTER, C. Inflection and derivation. *Ling*, 481/581, 2011.

ZANNOTO, N. *Estrutura mórfica da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna/Caxias do Sul: Educs, 2006.

REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

POLÍTICA EDITORIAL

- A Revista *(Con)Textos Linguísticos* publica artigos inéditos sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores brasileiros e estrangeiros.
- Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão se baseará para decisão final sobre a publicação.
- A Comissão Editorial cientificará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
- Os artigos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
- Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
- Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
- Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista *(Con)Textos Linguísticos*, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. O artigo deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser *Times New Roman*, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.

2. Os artigos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.

3. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:

- *Título*: centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página.
- *Nome do(s) autor(es)*: por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).
- *Filiação institucional*: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).

Resumo: em português e inglês (*abstract*) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para os artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-

pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.

Palavras-chave e keywords: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, logo abaixo do resumo.

Texto do artigo: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e *keywords*, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (**Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências**) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.

Referências: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.

✓ Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.

✓ Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

✓ No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do site: http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download

• *Anexos*, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração.

• Os artigos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O artigo (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado online em dois arquivos digitais, em formato *Word for Windows* (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es). No texto do segundo arquivo com identificação, anexado em "Documentos suplementares", deverá constar ainda, em uma folha que anteceda o artigo, os seguintes dados:

nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, *fax* e *e-mail*; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo.

Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

COMISSÃO EDITORIAL

Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora-gerente), Alexandro Rodrigues Meireles (Leitor de Prova), Aurélia Leal Lima Lyrio (Editora de Texto), Carmelita Minélio da Silva Amorim (Editora de Seção), Edenize Ponzo Peres (Editora de Texto), Júlia Maria Costa de Almeida (Editora de Texto), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Texto), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção), Rivaldo Capistrano de Souza Júnior (Editor de Texto)

CCHN/ PPGEL – Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, nº 514
Campus Universitário – Goiabeiras
CEP 29075-910
Vitória – ES
Telefone: (27) 4009-2801
E-mail: contextoslinguisticosufes@gmail.com