



Revista do Mestrado em Estudos Linguísticos

Vitória, v.7, n.9 (2013)

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

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

---

Revista (Con) Textos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 7, n. 9 (2013)- . – 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: Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

**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: Jurema José de Oliveira

Subchefe: Sérgio da Fonseca Amaral

**Programa de Pós-Graduação em Linguística**

Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Maria da Penha Pereira Lins

Coordenador Adjunto: Aleksandro Rodrigues Meireles

**Conselho Editorial**

Aleksandro 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**

Aleksandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Ana Cristina Carmelino (Editora de Layout), Aurélia Lyrio (Editora de Texto), Edenize Ponzo Peres (Editora de Seção), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Júlia Maria da Costa de Almeida (Editora de Texto), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Leitora de Prova), Maria da Penha Pereira Lins (Editora de Texto), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção).

## SUMÁRIO

<u>MECANISMOS DÊITICOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO TIRA</u>	<a href="#">PDF/A</a>
<i>Abniza Pontes de Barros Leal</i>	06-26
<u>A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: PRESENCAS, MOTIVAÇÕES, AUSÊNCIAS E PROBLEMATIZAÇÕES</u>	<a href="#">PDF/A</a>
<i>Dayb Manuela Oliveira, Maria Helena Rocha Besnosik</i>	27-41
<u>A REFERÊNCIA A OUTRAS PESSOAS POR MEIO DE NOMES GERAIS EM DADOS DE LÍNGUA ORAL</u>	<a href="#">PDF/A</a>
<i>Eduardo Tadeu Roque Amaral</i>	42-60
<u>A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO</u>	<a href="#">PDF/A</a>
<i>Fabiana Giovani, Francielle Machado dos Santos</i>	61-80
<u>JULGAMENTO COMO CATEGORIA AVALIATIVA: O DESEMPENHO DE DILMA ROUSSEFF EM FOCO</u>	<a href="#">PDF/A</a>
<i>Glivia Guimarães Nunes, Sara Regina Scotta Cabral</i>	81-96
<u>Substantivos deverbiais terminados em -ção e -mento: uma abordagem semântica</u>	<a href="#">PDF/A</a>
<i>Ison Rodrigues Silva Jr</i>	97-111
<u>ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA DA APRENDIZAGEM DOS CLÍTICOS DE 3ª PESSOA POR CRIANÇAS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</u>	<a href="#">PDF/A</a>
<i>José Carlos Vieira Júnior, Edenize Ponzo Peres</i>	112-130
<u>PRELIMINARES ICONOTEXTUAIS DA COPA DE 2014: O (CONTRA) DISCURSO DA LOGOMARCA</u>	<a href="#">PDF/A</a>
<i>Júlia Maria da Costa de Almeida</i>	131-146
<u>A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE ESTEREÓTIPOS MASCULINOS: ANÚNCIOS DE SERVIÇOS SEXUAIS NA SOCIEDADE DO CONSUMO</u>	<a href="#">PDF/A</a>
<i>Kelli Ribeiro</i>	147-157
<u>HARMONIA VOCÁLICA NO DIALETO DE BELO HORIZONTE</u>	<a href="#">PDF/A</a>
<i>Marlúcia Maria Alves</i>	158-177
<u>DA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA AO LETRAMENTO LITERÁRIO: ALGUMAS DIRETRIZES METODOLÓGICAS ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA</u>	<a href="#">PDF/A</a>
<i>Maurício Silva, Márcia Moreira Pereira</i>	178-191
<u>LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS PARA A ESCOLA PÚBLICA DA ATUALIDADE</u>	<a href="#">PDF/A</a>
<i>Tânia Guedes Magalhães, Andreia Rezende Garcia Reis</i>	192-205
<u>A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: ETHOS E CENOGRAFIA DISCURSIVOS</u>	
<i>Silma Ramos Coimbra Mendes</i>	206-224
<u>A HIPÓTESE DO PERÍODO CRÍTICO NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA</u>	<a href="#">PDF/A</a>
<i>Ronaldo Manguera Lima Jr</i>	225-239

## APRESENTAÇÃO

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

Compõem esta edição treze artigos de autoria de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras: Abniza Pontes de Barros Leal (UECE), Dayb M. O. dos Santos (IFBA), Maria Helena da R Besnosik (UEFS), Eduardo Tadeu Roque Amaral (UFMG), Francielle Machado dos Santos (UNIPAMPA) Fabiana Giovani (UNIPAMPA), Glivia Guimarães Nunes (UFESM), Sara Regina Scotta Cabral (UFESM), Ilson Rodrigues da Silva Júnior (UFSC), José Carlos Vieira Júnior (IBES), Edenize Ponzo Peres (UFES), Júlia Almeida (UFES), Kelli da Rosa Ribeiro (PUC-RS), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maurício Silva (UNINOVE), Márcia Moreira Pereira (UNINOVE), Andreia Rezende Garcia Reis (Faculdade Metodista Granbery), Tânia Guedes Magalhães (UFJF), Ronaldo Manguiera Lima Jr (UNB).

O artigo “Mecanismos dêiticos e estratégias de leitura do gênero tira” de Abniza Pontes de Barros Leal discute a presença da dêixis no Livro Didático (LD) e o ensino de estratégias textual-discursivas necessárias à compreensão do gênero tira, como uma possibilidade de permitir ao aluno desenvolver competências leitoras linguístico-discursivas.

O artigo “A leitura literária em sala de aula: presenças, motivações, ausências e problematizações” de Dayb M. O. dos Santos e Maria Helena da R Besnosik objetiva conhecer representações de leitura literária de professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio e desdobramentos de tais representações na prática docente.

O artigo “A referência a outras pessoas por meio de nomes gerais em dados de língua oral” de Eduardo Tadeu Roque Amaral analisa as propriedades semânticas dos nomes gerais em dados do português falado em Minas Gerais.

O artigo “A alfabetização e o letramento através do livro didático” de Francielle Machado dos Santos e Fabiana Giovani tem por finalidade analisar uma unidade de estudo que visa à apropriação da alfabetização e do letramento, presente no livro didático “Português: Uma proposta para o letramento” escrito pela autora Magda Soares (2003).

O artigo “Julgamento como categoria avaliativa: o desempenho de Dilma Rousseff em foco” de Glivia Guimarães Nunes e Sara Regina Scotta Cabral objetiva analisar, em uma porção de linguagem, como se manifestam julgamentos em relação ao comportamento da presidente Dilma Rousseff.

O artigo “Substantivos deverbais terminados em –ção e –mento: uma abordagem semântica” de Ilson Rodrigues da Silva Júnior objetiva averiguar que motivações semânticas de base lexical podem estar presentes na nominalizações de verbos terminados em –ar mediante os sufixos –ção e –mento.

O artigo “Análise sociolinguística da aprendizagem dos clíticos de 3ª pessoa por crianças do 4º ano do ensino fundamental” de José Carlos Vieira Júnior e Edenize

Ponzo Peres objetiva descrever o processo de aprendizagem dos clíticos de 3ª pessoa por alunos do Ensino Fundamental, procurando investigar se as crianças conseguem interpretá-los corretamente e como a escola pode favorecer a aprendizagem dessas formas..

O artigo “Preliminares iconotextuais da Copa de 2014: o (contra)discurso da logomarca” de Júlia Almeida objetiva flagrar no entorno discursivo da Copa no Brasil modos de ver e dizer o país.

O artigo “A construção discursiva de estereótipos masculinos: anúncios de serviços sexuais na sociedade do consumo” de Kelli Ribeiro analisa de que forma as imagens estereotipadas de beleza e sensualidade masculina constroem sentidos que propagam o consumo de sexo em anúncios de classificados de serviços sexuais.

O artigo “Harmonia vocálica no dialeto de Belo Horizonte” de Marlúcia Maria Alves investiga a produção e a variação das vogais médias em posição pretônica nos nomes no dialeto de Belo Horizonte.

O artigo “Da educação linguística ao letramento literário: algumas diretrizes metodológicas acerca do ensino de língua portuguesa e de literatura” de Maurício Silva e Márcia Moreira Pereira objetiva expor algumas das principais teorias acerca do conceito de letramento na atualidade e discutir os conceitos de educação linguística e letramento literário.

O artigo “Leitura e escrita: desafios para a escola pública da atualidade” de Tânia Guedes Magalhães e Andreia Rezende Garcia Reis pretende retomar a discussão de alfabetização e letramento (SOARES, 1998, 2003) com o objetivo de fazer uma reflexão acerca do ensino de leitura e escrita na escola pública brasileira da atualidade.

O artigo “A mercantilização do ensino superior privado” de Silma Ramos Coimbra Mendes objetiva depreender a cenografia e o *ethos* de materiais publicitários - Catálogos de Processos Seletivos 2002-2003 e 2007-2008 que circularam em uma instituição de ensino superior privada, situada no interior do estado de São Paulo, em meio a um contexto de mudanças.

O artigo “A hipótese do período crítico na aquisição de língua materna” de Ronaldo Mangueira Lima Jr faz uma resenha da literatura sobre a influência que a idade em que se começa a ter contato com uma primeira língua pode ter no processo de aquisição dessa língua materna

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

A Comissão Editorial

## MECANISMOS DÊIXICOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO TIRA

Abniza Pontes de Barros Leal\*

**Resumo:** Este trabalho trata da análise de tiras presentes no Livro Didático (LD) em consonância com questões teóricas referentes à dêixis, ao gênero tira e a estratégias textual-discursivas necessárias à sua compreensão, como uma possibilidade de permitir ao aluno desenvolver competências leitoras linguístico-discursivas. A base teórica, no que se refere a gênero, segue as propostas de Bakhtin (2011), Mendonça (2002) e Eisner (1999); no que diz respeito à dêixis, Bühler e Fillmore a partir dos estudos de Cavalcante (2010, 2011); e quanto às estratégias de leitura, Koch, Bentes e Cavalcante (2007). O gênero tira se constitui um campo profícuo de pesquisa e estudo, visto que as pesquisas têm se voltado ora mais para a investigação no campo midiático; ora mais para a relação do gênero com os aspectos pragmáticos que particularizam seus produtores e receptores. O *corpus* da amostra é constituído por seis tiras retiradas de LD e os resultados evidenciam que é possível compreender a tira não apenas como um artefato capaz de produzir humor, mas também como um *construto social*, cuja harmonia entre os elementos linguísticos e não linguísticos é complexa e requer domínio de diferentes estratégias.

**Palavras-chave:** Dêixis. Ensino/aprendizagem. Leitura. Estratégias de leitura.

**Abstract:** This paper focuses on the analysis of comic strips in Brazilian Portuguese Language Textbooks (BPLTs), concerning theoretical questions about deixis, comic strip genre and textual discourse strategies necessary to the understanding of comic strips by means of enabling students to develop reading competency. The main theoretical references were selected according to: Bakhtin (2011), Eisner (1999) and Mendonça (2002) for genre; Bühler and Fillmore's studies discussed in Cavalcante (2010; 2011) for deixis; Koch, Bentes and Cavalcante (2007) for reading strategies. The comic strip genre is a profitable area for research and study since the works have been based on both media studies and genre relations to pragmatic markers related to author and target audience. The corpus for analysis is made up of six comic strips extracted by BPLTs; the results show that it is possible to understand comic strips not only as a way to produce humor but also as a *social construct*, so that the relationship between linguistic and non-linguistic elements is complex and requires mastery of different strategies.

**Keywords:** Deixis. Teaching / learning. Reading. Reading strategies.

### Introdução

---

\* Centro de Humanidades. Curso de Letras, UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: abpontesleal@bol.com.br

A preocupação, surgida no final do século XX, no Brasil, em pesquisar e estudar os gêneros textuais impulsionou o seu surgimento no Livro Didático (LD), trouxe novas perspectivas para o ensino da língua portuguesa, mas não conseguiu vencer o maior de todos os obstáculos: ler e analisar criticamente os diferentes gêneros textuais. Os baixos índices aferidos em leitura de alunos brasileiros<sup>1</sup> indicam que há um descompasso entre a intensidade das atividades comunicativas e as bases teórico-metodológicas; entre o avanço dos estudos linguísticos proporcionados pela Linguística e suas subáreas e a noção de gênero adotada pela escola, indiciando que a dimensão histórica, social e cultural da linguagem está no âmbito do devir.

Na aceitação de que a ideia sobre leitura e análise é opaca e ainda apartada da realidade dos discentes, e de que a dêixis possibilita identificar estratégias necessárias à compreensão leitora de gêneros, pretendo, no presente trabalho, descrever, a partir de indícios linguístico-discursivos, os mecanismos dêiticos que valorizam estratégias de leitura no gênero tira e apontar caminhos para questões como: que estratégias de leitura estão subjacentes nas expressões dêiticas no gênero tira publicado em LD de língua portuguesa?

A presença das HQs (Histórias em Quadrinhos), mais especificamente, a tira, nos LD à disposição da escola brasileira<sup>2</sup>, a exemplo de tantos outros gêneros, reflete a orientação dada pelos PCN no que diz respeito à pluralidade de textos do cotidiano dos alunos e à possibilidade de abordagens pragmático-comunicacionais necessárias para que o sujeito se sinta fonte intencional do que ele exprime e do que ele dá significado. É um gênero, portanto, que pode subsidiar práticas voltadas para a competência discursiva do aluno, pois permite que ele faça interpretação de aspectos linguísticos e textuais, ampliando sua compreensão discursivo-textual.

---

<sup>1</sup> O desempenho brasileiro no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) pode ser considerado um indicador para essa apreciação. Segundo dados sobre Políticas Educacionais, "(...) no conjunto dos 31 países que prestaram o exame desde o início, ocupamos a posição de lanterninha (...) os nossos avanços têm sido maiores em matemática (...) ainda há muito a ser feito, em especial nas áreas de leitura e ciências".

<http://www.google.com.br/#output=search&sclient=psy-ab&q=resultado+dos+exames+do+PISA&oq=resultado+dos+exames+do+PISA&gs>. (visitado em 14/07/2013).

<sup>2</sup> O gênero tira pode ser encontrado, por exemplo, dentre outras coleções, em:

BELTRÃO, E. VELLOSO, M. L.; GORDILHO, T. **Diálogo Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo: Editora Atual, 2010.

KANASHIRO, A. R. **Projeto Araribá Português**. São Paulo: Editora Moderna., 2010.

SARMENTO, L. L. **Português**. São Paulo: Editora Moderna Ltda., 2009.

A abordagem teórica, delineada para a análise dos mecanismos dêiticos presentes no gênero tira e para a identificação de estratégias subjacentes e necessárias à leitura crítica, segue orientações distintas. A reflexão, adotada no presente trabalho, tem como pano de fundo o pensamento bakhtiniano sobre gênero, mas se ancora também em Mendonça (2002) e Eisner (1999), as considerações sobre a dêixis, por sua vez, recuperam as bases definidas por Karl Bühler e Fillmore a partir principalmente dos estudos de Cavalcante (2010 e 2011), e, por fim, as estratégias de leitura, dada à especificidade de cada uma delas, apoiam-se em diferentes autores, dentre os quais, Koch, Bentes e Cavalcante (2007).

### **O processo referencial da dêixis**

A dêixis faz parte do processo de referenciação e, antes de um aprofundamento na compreensão do fenômeno dêitico, vale ressaltar aspectos que dizem respeito ao que é referência e por que o termo referenciação.

A noção de referência ocupa espaço no âmbito da Filosofia da Linguagem, da Linguística e da Psicolinguística, como uma questão das mais antigas e está diretamente ligada ao modo “como referimos o mundo com a língua” (MARCUSCHI, 2004, p. 263). A concepção mais recorrente de referência (CAVALCANTE, 2011; CIULLA E SILVA, 2008) designa a propriedade do signo linguístico ou de uma expressão de remeter a uma realidade, ou seja, o conhecimento sobre o mundo e, por consequência, a referência que a ele é feita resulta de um ato de linguagem.

Contudo, essa concepção de referência não se restringe apenas ao meramente linguístico, na perspectiva de língua como algo simples, acabado e eficiente instrumento para representar o mundo. Ao contrário, ela é resultante de uma interpretação que emerge da capacidade de compreensão de que todo ser humano é dotado, a partir de suas vivências e experiências.

É possível, portanto, depreender que, não sendo a língua um “sistema de etiquetas que se ajustam mais ou menos bem às coisas”, conforme destacam Mondada e Dubois ([1995], 2003, p.17), o processo de referir não pode ser compreendido como algo estanque, concebido em um modelo regular de correspondência entre as palavras do discurso e os objetos do

mundo, em que “a cada unidade lexical individual está relacionada a um conjunto de condições que um segmento de realidade deve satisfazer para poder ser a referência<sup>3</sup>”.

Cavalcante (em dois momentos distintos, 2010 e 2011) traduz a evolução pela qual passaram os estudos sobre a noção de referência. No primeiro momento, a autora e outros lembram que a atual perspectiva “se distancia bastante da noção de ‘referência’ descrita nos anos de 1980, após a proposta classificatória de Halliday e Hasan (1976)”, segundo a qual, referência se inseria no quadro de mecanismos coesivos, significando apenas que um elemento do cotexto poderia remeter a outro, necessário à sua interpretação.

No entendimento da relação entre a linguagem e o mundo, outras questões pertinentes ao estudo e à análise das práticas sociais mediadas pela linguagem, além das de ordem lógico-semântica, foram ocupando lugar de destaque. É nesse novo cenário que a referência toma outra dimensão. Cavalcante (*op. cit*) lembra que o termo ‘referenciação’ é uma expressão cunhada, em 1994, por Mondada, orientada pelo prisma de que as práticas linguísticas não dependem apenas do sujeito face ao mundo, mas da “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo”.

Da compreensão de que os referentes emergem de práticas sociais discursivas e se constituem objetos de discurso, cabe indagar o que é dêixis<sup>4</sup> e qual o seu lugar no atual panorama desses estudos em que se exploram conhecimentos relativos a expressões referenciais e a operações e estratégias discursivas, que contribuem para fazer evoluir a categorização lexical.

Para Bühler (1982), dêiticos são expressões referenciais, cujo significado completo depende de aspectos da situação enunciativa. Essa forma de entender o recurso da dêixis exige, portanto, conhecimento do tempo e do lugar em que a pessoa do discurso se encontra.

Ampliando essa noção, Benveniste (1991), ao tratar de *pessoa/não-pessoa*, atribuiu ao uso dos pronomes uma distinção que é fundamental para a conceituação da dêixis: pronomes dêiticos e pronomes anafóricos. Os primeiros estariam relacionados a duas categorias: a de *pessoa*, representados pelas formas gramaticais *eu-tu/você*, indicadoras do aspecto subjetivo

---

<sup>3</sup> Citação à *referência virtual* proposta por Milner (1982, p. 10). In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D., Dicionário de Análise do Discurso. São Paulo. SP. Contexto. 2004.

<sup>4</sup> Na literatura recorrente ao assunto, os termos, dêitico e dêixis, são empregados indistintamente, posição assumida no presente trabalho.

da linguagem; e a de *não-pessoa*, representados pela forma gramatical *ele*, indicadora do aspecto objetivo da linguagem.

Como parâmetro para a classificação da dêixis, Ciulla (2008), Cavalcante (2011), dentre outros estudiosos, adotam o critério de traços gerais de ostensão e subjetividade que os distingue. Assim, os dêiticos caracterizados quanto à ostensão estariam relacionados à própria significação gramatical, neste caso: os de pessoa, de lugar, de tempo e da memória.

Os dêiticos pessoais permitem identificar interlocutores na situação de comunicação e se valem das formas pronominais (pronomes pessoais, possessivos) ou, como descreveu Benveniste (*op cit*), *formas dêiticas pessoais*.

Os dêiticos de lugar permitem inferir o lugar em que, no ato da enunciação, se encontram o enunciador e o co-enunciador. Cavalcante (2011, p. 65) reforça essa ideia dizendo que “os enunciadores que dizem ‘aqui’, por exemplo, remetem a um espaço próximo do ambiente em que eles se situam na enunciação. A desconsideração dessa informação do ponto de origem compromete a recuperação do referente”.

Os dêiticos de tempo possibilitam situar o ponto de origem do enunciador e de seu co-enunciador, igualmente no momento em que a mensagem é enunciada. A distinção feita por Apothéloz ([1995], 2003) de expressões *dêiticas e não-dêiticas* permite compreender que nem toda expressão que indica tempo é forçosamente dêitica. Para o leitor entender melhor essa questão, o uso dos termos *ontem* e *na véspera de*, cuja significação pode ser a mesma, será dêitico quando o enunciador diz *ontem*, referindo-se a um tempo do conhecimento dele e de seu co-enunciador, um tempo que é central a ele, o enunciador. Porém, quando diz *na véspera de* (o que poderia no contexto significar o mesmo momento passado, o ontem) não será dêitico e, sim, anafórico<sup>5</sup>, pois deverá haver, mesmo que implicitamente, uma referência anterior.

Os dêiticos da memória foram introduzidos no espaço da referenciação por Apothéloz (1995) e são resultantes da negociação feita entre os participantes de um ato enunciativo, em que o co-enunciador é convidado a buscar na memória um conhecimento compartilhado sobre um referente não mencionado no contexto.

---

<sup>5</sup> É esperado que no co(n)texto haja uma referência qualquer à véspera e, mesmo não havendo, é possível o co-enunciador recuperar o sentido por uma pista deixada no texto ou por um conhecimento da situação enunciada.

O autor entende a dêixis como expressão linguística, cuja particularidade é a interpretação inteiramente dependente do lugar e do momento de sua enunciação, ou da pessoa que enuncia.

*Aqui* se interpreta com relação ao lugar onde se acha o locutor no momento em que ele pronuncia “*aqui*”, *agora* se interpreta com relação ao momento em que se acha o locutor quando ele pronuncia “*agora*”, e *eu* designa a pessoa que pronuncia “*eu*”. As expressões linguísticas cuja interpretação se apoia nos parâmetros de lugar, tempo e pessoa da situação de enunciação são chamadas de dêiticas (APOTHÉLOZ, [1995], 2003, p. 67).

A propósito da distinção dêixis/anáfora, o autor argumenta que apenas as expressões *não-dêiticas* são suscetíveis de um uso anafórico. Sua visão de anáfora se configura a representação de uma entidade construída no discurso e pelo discurso, em que a construção da entidade discursiva *dêixis da memória* pressupõe a participação das pessoas da comunicação (*eu-tu/você*) evocadas por Benveniste. A âncora oferecida ao co-enunciador (ao *tu/você*) é o pronome demonstrativo, que favorece um trabalho cognitivo e partilhado sobre um referente não especificado no contexto.

Fillmore (1971) acrescentou aos três tipos clássicos (pessoal, espacial e temporal), a dêixis social e a dêixis textual, as quais estão caracterizadas quanto ao traço de subjetividade referido por Ciulla (2008).

Ao tratar dos dêiticos sociais, Cavalcante (2011), em consonância com Fillmore (1971), acrescenta que esse tipo se define diretamente a partir do centro dêitico do falante, mas representa formas que codificam relacionamentos sociais, mantidos pelos participantes da conversação. São, portanto, expressões referenciais que dependem da relação existente entre os participantes do ato de comunicação e obedecem aos princípios que regem esse ato, quanto ao grau de proximidade (caráter formal e informal), aos propósitos comunicativos e, enfim, a outros elementos do contexto.

Os dêiticos textuais têm função metatextual e permitem ao leitor ou ouvinte se apropriar da organização espacial do texto.

Designa comumente o emprego de expressões indiciais como *mais acima, abaixo, no próximo capítulo, aqui*, etc com o objetivo de se referir aos segmentos, aos lugares ou aos momentos do próprio texto em que estas expressões são utilizadas. Diferentemente da dêixis situacional, não é o lugar e o momento da enunciação, mas o lugar e o momento do texto onde aparece a expressão indicial (APOTHÉLOZ, [1995], 2003, p. 69).

Cavalcante (2011) destaca que os dêiticos textuais, por retomarem outros referentes já mencionados no contexto, apresentam, antes de tudo, um caráter anafórico. Com isso, a autora chama atenção para o fato de certas ocorrências serem formas híbridas: dêíticas e anafóricas. Essa hibridização ocorre quase sempre em expressões ancoradas em advérbios como, por exemplo, "as palavras acima", mas pode valer-se de pronomes demonstrativos como, por exemplo, "esse trecho".

Em síntese: da abordagem inicial de classificação da dêixis, em pessoal, espacial e temporal, assentada nos domínios constitutivos da situação de enunciação - pessoa, espaço e tempo -, à sua atual concepção, foi delineado um quadro teórico que excede aos limites definidos por Karl Bühler. E, nessa dimensão (noção defendida por muitos dos estudiosos que fundamentam esta pesquisa), outros tipos foram incluídos – a dêixis da memória (APOTHÉLOZ), a dêixis social e a dêixis textual (FILLMORE). Esse último tipo de dêixis é também designado, na literatura recorrente, por dêixis discursiva<sup>6</sup>. Marcuschi (1996<sup>7</sup>), por exemplo, prefere assim designá-la, contrariando Fillmore (1975), o primeiro a definir o fenômeno com clareza.

Por fim, a dêixis é um mecanismo referencial presente em diferentes situações discursivas e diretamente relacionado à movimentação dos enunciadores no contexto.

## **O gênero tira**

---

<sup>6</sup> Em razão do gênero em estudo no presente trabalho, adotarei apenas a noção de dêixis textual.

<sup>7</sup> "A Dêixis Discursiva como Estratégia de Monitoração Cognitiva", trabalho apresentado no GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação durante o XI Encontro nacional da ANPOLL, João Pessoa, de 2 a 6 de junho de 1996.

A tira pode ser considerada como um produto de tendências universais, mas com raízes populares<sup>8</sup>. No meio social, sua aceitação e ampla divulgação devem-se ao fato de se constituir um gênero jornalístico que, mesmo enfrentando a escassez de espaço nos jornais, conta com a popularidade das personagens. No meio escolar, ainda não foi de fato incorporada ao elenco de textos com que a escola trabalha (MENDONÇA, 2002), apesar das contribuições de Bakhtin sobre a existência do caráter sócio-histórico da linguagem e a noção de gênero discursivo como produto de uma interação verbal.

A respeito da origem do gênero, Eisner (1999), advogando a posição de que as HQs representam a “arte sequencial”, é a favor também de que elas tiveram origem nas pinturas rupestres. Olhar a tira como um gênero, cujo início remonta a própria história da comunicação humana, merece, então, duas considerações sobre a linguagem imagética: não é de fato algo novo como fica subjacente em alguns trabalhos sobre multimodalidade; tem implícita em sua construção a subjetividade do *eu* da enunciação. Nesse sentido, Nicolau (2010) ilustra que:

Embora tenha havido experiências anteriores, o começo oficial das histórias em quadrinhos foi *The Yellow Kid*, criação de Richard Felton Outcault, publicado em 1895 no jornal sensacionalista *New York World*, com a incursão de texto naquele formato que viria ser o balão. Outcault fora o criador da série de desenhos conhecida como *Hogan’s alley*, algo como O beco do Hogan, no qual transitava uma série de esquisitos personagens: varredores negros, chineses com tranças, mulheres com laços e, entre eles, um garoto de orelhas largas vestido com uma camisola. Certo dia o garoto apareceu com a camisola pintada de amarelo e foi imediatamente batizado pelos leitores de *Yellow Kid*, o chinês amarelo. Seu desenhista passou a explorá-lo como personagem principal, dando-lhe voz por meio de balões (NICOLAU, 2010, p. 2).

Mendonça (2002, p.194-5), ao se indagar “quando tudo começou?”, reitera o fato precursor desse gênero e acrescenta que “o texto não vinha mais no rodapé do desenho, mas sim, junto aos personagens, por exemplo, escrito na túnica amarela do garoto, o que lhes conferiu mais vitalidade”. Essa descrição deixa perceber a necessidade, sentida pela autora, da marca dêitica indiciadora dos interlocutores do diálogo, e a importância dos balões como forma de simbolizar a fala das personagens, dando à tira mais dinamicidade.

---

<sup>8</sup> A tira é uma simplificação das histórias em quadrinhos, publicadas inicialmente em jornais e revistas com o fim de retratar cenas e personagens populares.

De acordo com Patati e Braga (2006, p. 23), o pioneirismo das tiras cabe a Bud Fisher, que, em 1907, criou os personagens Mutt e Jeff e os apresentou na página de turfe do jornal: “Eram comentários acerca da fauna humana que gravita em torno do turfe. Tornavam os apostadores personagens, assim como o jóquei e o cavalo, protagonistas épicos do evento. (...) exercitavam uma espécie de autocrítica”. Aproveitando-se das tiras para satirizar o comportamento social de uma época, Fisher deixou como legado, a esse gênero midiático, a possibilidade de os seus autores lidarem com o humor, criticando os costumes e a moral, com mais facilidade do que a partir de outros gêneros. Do ponto de vista do aspecto temático, fica claro que a tira é um gênero que se comunica com as sociedades em que existe e, por conseguinte, lhes permite entenderem como seus membros interagem diante dos múltiplos temas nos quais são protagonistas.

Do ponto de vista composicional, a tira é do tipo narrativo, embora, como qualquer outro gênero, apresente também sequências de outra natureza. Além da linguagem híbrida, que se constitui sua característica mais relevante, ela se vale de mecanismos e recursos tecnológicos que a aproximam de outros gêneros como o cinema, por exemplo. A coerência entre as formas de linguagem demanda um trabalho cognitivo tanto por parte do autor quanto do leitor, cujo papel ativo no processo de interação requer preenchimento de lacunas, reconstrução do fluxo narrativo e (re)significação do sentido. A leitura de uma tira não se dá exatamente pela leitura de um quadro após o outro, nem pela identificação do que é dito pelas personagens, mas, principalmente, do que não é dito, do que é recuperado pelo co(n)texto da tira, nas duas linguagens.

Uma forma de orientar a leitura desse gênero pela escola poderia ser a de categorizá-la em alguns subtipos. Mendonça (2002) sugere:

- a) tiras-piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, com a possibilidade de dupla interpretação;
- b) tiras-episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens. (MENDONÇA, 2002, p. 198).

E, a partir de quaisquer dos subtipos, orientar para o desempenho de habilidades que permitissem ao aluno compreender a tira como um produto cultural de massa por atingir

diferentes classes sociais e, acima de tudo, por expressar de forma crítica os anseios de uma sociedade. Uma leitura crítica poderia tomar como parâmetro o sentido que têm, nos enunciados reproduzidos pelas personagens, os atos de fala, as pressuposições, as metáforas, as vozes, dentre tantas possibilidades.

Apesar de a tira ter o aspecto composicional facilmente identificável, revela-se um gênero que pode apresentar complexidade discursiva como qualquer outro. Essa complexidade se aplica tanto ao plano da produção quanto ao da recepção. Na produção, porque o autor da tira, ao reproduzir uma situação de interação de oralidade, compete *equacionar* a significação das palavras de modo que elas não deixem escapar o seu potencial discursivo. Compete-lhe ainda, *esquadrinhar* os elementos imagéticos para que eles possam ser conjugados coerentemente com os elementos verbais. E, como na produção de todo e qualquer gênero, o autor da tira tem que selecionar os elementos de sua linguagem em favor de seu leitor virtual. Na recepção, o leitor tem que mobilizar um alto grau de conhecimento prévio e desenvolver múltiplas estratégias de leitura.

São os aspectos de complexidade do gênero tira, na perspectiva de sua recepção, que o legitimam como objeto de estudo no presente trabalho.

### **Estratégias de leitura**

Em uma sociedade com razoável grau de letramento, já se constituiu senso comum a noção de que os textos são lidos de forma diferente em razão de uma série de fatores, dentre eles o estatuto genérico dos textos. Assim, é possível a compreensão de que há pelo menos três grandes grupos de gêneros: os midiáticos, os literários e os didáticos. O simples correr os olhos por um jornal permite, mesmo ao leitor menos avisado, divisar uma multiplicidade de textos. Em contrapartida, os membros de uma sociedade assim definida, provavelmente, não comungam das mesmas noções de que todo texto que está em um jornal, por exemplo, se consagra como gênero. Aliás, a distinção entre texto e gênero é ainda tênue em muitas instâncias sociais, cujo nível de letramento pode ser considerado satisfatório.

Para Mendonça (2002, p. 203), “a despeito das orientações dos PCN e da estima dos leitores pelas HQs, estas ainda são preteridas pela escola”. A esse respeito, duas considerações merecem ser feitas. A primeira refere-se à falta de precisão sobre a noção de

HQ e tira. O livro didático<sup>9</sup> emprega o termo tira para todo e qualquer texto que traga mais de dois quadros. Muitas vezes, o equívoco se estende à charge, ao cartum e ao quadro retirado, para algum fim didático, de uma tirinha ou de uma HQ. A segunda consideração a esse respeito aponta na direção de que, ainda perdurando a imprecisão entre os gêneros, a HQ é menos utilizada como pretexto para o ensino da gramática que a tira<sup>10</sup>.

Minimizada a distinção entre HQ e tira pela alegação de que “um gênero surge de outros gêneros, um gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos, por inversão, por deslocamento, por combinação”, conforme defende Todorov (1980, p. 46), ainda assim restam os efeitos dessas transformações, pois elas atingem não apenas a composição dos gêneros, mas a maneira como produtor e receptor passam a lidar com tais gêneros, no caso de continuarem a existir, como a HQ e a tira. Por outras palavras, significa dizer que produzir e ler uma HQ não é necessariamente o mesmo que produzir e ler uma tira, visto que a dinamicidade do suporte desses gêneros modificou não somente as formas de representar o mundo, mas as formas de relações humanas. Ademais, a visão dinâmica e diversificada que orienta a estruturação dos textos permite que se adote a concepção bakhtiniana de gênero vinculado às formas relativamente estáveis.

É a partir da perspectiva da hibridização, sofrida pela tira, que serão definidas algumas estratégias de abordagem, dentre elas a ambiguidade, a ironia, a polifonia e a intertextualidade, pois, apesar de a tira ser um todo coerente com estruturação lógica (imagem e texto), dotada de propriedades que podem relacioná-la com o riso ou não, tem seus próprios artifícios de imposição de leitura, que consistem, principalmente, na apresentação de várias possibilidades de interpretação.

### **Operacionalização da análise**

Consoante foi anunciado acima, o objetivo deste estudo é investigar que estratégias de leitura estão subjacentes nas expressões dêiticas no gênero tira, publicado em LD de língua portuguesa. Para isso, selecionei, primeiramente, as tiras-piada “em que o humor é obtido por

---

<sup>9</sup> Esta compreensão foi constatada nos LDs mencionados na nota 2 acima.

<sup>10</sup> BARROS LEAL, A. P. de. O gênero tira e o Ensino da Língua Materna sob a perspectiva da enunciação. 2011 (mimeog.). Nesse artigo, a autora apresenta o resultado de uma pesquisa sobre o tratamento dado à tira em uma das coleções mais utilizadas no Ensino Fundamental tanto por escolas da rede particular quanto por escolas da rede pública de ensino.

meio das estratégias discursivas utilizadas [...] com a possibilidade de dupla interpretação” (MENDONÇA, 2002, p.198), de uma das coleções utilizadas no Ensino Fundamental II<sup>11</sup> por escolas da rede particular e pública. O critério que orientou a seleção foi o de que as tiras apresentassem elementos dêiticos (enunciativos ou imagéticos<sup>12</sup>) em seus enunciados e que a leitura implicasse no uso de uma das estratégias simples e combinadas<sup>13</sup>: ambiguidade, ironia, polifonia ou intertextualidade. Em seguida, realizei um tratamento quantitativo das estratégias, a fim de obter uma visão percentual de suas ocorrências nos dados.

Foram analisadas 118 tiras, retiradas dos quatro volumes do Ensino Fundamental II: 93 – ocorrências simples, envolvendo as seguintes estratégias: 10 casos de ambiguidade; 54, de humor; 12, de ironia; 10, de polifonia; 07, de intertextualidade; e 25 – ocorrências combinadas, envolvendo as seguintes estratégias: 01 caso de ambiguidade com ironia; 07, de polifonia; 01, de intertextualidade; 08, de polifonia com ironia; 08, de polifonia com intertextualidade;

Do total das ocorrências, foram analisadas seis tiras, por amostragem.

## **Discussão dos resultados**

Nesse segmento, serão descritos, a partir de indícios linguístico-discursivos, os mecanismos dêiticos que valorizam estratégias de leitura no gênero tira, publicado no LD de língua portuguesa em análise.

A predominância dos dêiticos, nas tiras analisadas, foi observada na seguinte escala: dêiticos pessoais, temporais, textuais e espaciais<sup>14</sup>, sociais e da memória.

Os dêiticos pessoais foram identificados a partir dos elementos linguísticos mais recorrentes e indiciadores do sujeito enunciativo: eu, meu (e formas variantes), formas verbais desinenciais; e do sujeito enunciatário: você, seu (e formas variantes), formas verbais (com saliência ao uso das formas imperativas). O sujeito enunciativo se explicita também pelo uso da primeira pessoa plural pela primeira do singular, o que Fiorin (2010) chama de “pessoa

---

<sup>11</sup> CEREJA e MAGALHÃES, Português Linguagens. 2010 – vols. 6º ao 9º. Os autores defendem o papel da tira na formação leitora de alunos do Ensino Fundamental II.

<sup>12</sup> Considero dêitico enunciativo a expressão verbal indiciadora de quaisquer dos tipos de dêiticos descritos no item acima, *O processo referencial da dêixis*. Por dêitico imagético, a presença no texto de um elemento linguístico cujo sentido é recuperado pela situação contextual da tira.

<sup>13</sup> Estratégias: simples – quando a interpretação do enunciado permitia a leitura de apenas uma estratégia; combinada – quando a interpretação permitia a leitura de mais de uma estratégia.

<sup>14</sup> A pesquisa deixou indícios de que a orientação espacial no texto, ou seja, ocorrência categorizada como dêitico textual, é tão recorrente quanto a orientação espacial no sentido de situar fisicamente os interlocutores.

subvertida<sup>15</sup>”, e pelo uso da expressão nominal *a gente*, com o mesmo valor discursivo de um nós majestático. A alta incidência desse tipo de dêitico ratifica o fenômeno do processo dialógico pontuado por Bakhtin (2011), ou seja, a alternância dos sujeitos falantes no diálogo real.

Os dêiticos temporais foram identificados principalmente pelas formas: *hoje*, *agora*, *ontem*. Esses dêiticos na tira referendam a noção de que o tempo está intrinsecamente relacionado ao ato da enunciação, ou, no dizer de Cavalcante (2011), quando for “preciso conhecer o tempo em que se encontra o falante”. Assim, quando uma personagem diz, por exemplo, “hoje não vai ter piada”, seu propósito é marcar o centro dêitico temporal. Das formas mais salientes, contudo, o *agora* se destaca das demais, funcionando como “articulador da situação tópica<sup>16</sup>”, o que é observado em uma das tiras do *corpus*, em que a personagem fala: “agora planejo tudo em minha agenda”.

A brevidade do gênero tira não permitia a hipótese de muitas ocorrências dos dêiticos textuais. Sua frequência, de certo modo, causou surpresa. A forma linguística mais recorrente, nesse caso, foi a do emprego do pronome demonstrativo *isto*, na quase totalidade dos usos. Esse fato impõe uma referência a dois pontos. O primeiro: lembrar que o *isto* aparece nas tiras, consoante enfoque dado por Cavalcante (2011), como anafórico correferencial à imagem; como anafórico encapsulador de um enunciado ou de uma imagem. O segundo: há uma tendência de que o elemento pronominal (esse/este), em expressões anafóricas, marca o traço de proximidade em relação à imagem do contexto em que estão os interlocutores. A fala do Chico Bento<sup>17</sup> – “Eu quiria sê como esse passarinho” – é um exemplo.

A frequência das ocorrências de enunciados com dêiticos sociais e da memória foi compatível com o gênero em estudo, visto que a interlocução em que esses dêiticos acontecem é mais demorada. O dêitico da memória, por exemplo, se faz presente em uma tira em que Calvin<sup>18</sup>, após algumas manobras com um ioiô, fala: “as únicas habilidades que eu tenho paciência pra aprender são aquelas que não têm nenhuma aplicação real na vida”, levando o seu interlocutor a buscar na memória que outras habilidades são de aplicação real na vida.

Na análise da amostra, os dêiticos foram investigados quanto aos aspectos enunciativo e imagético.

---

<sup>15</sup> Fiorin (2010) lista vinte possibilidades diferentes de embreagem.

<sup>16</sup> Levinson (2007) aborda a dêixis na perspectiva pragmática de Fillmore.

<sup>17</sup> Volume 6º, p. 45.

<sup>18</sup> Volume 9º, p. 128.



**Figura 1:** Exemplo de tira (detalhes no texto).

Nessa tira, retirada do volume 8º, p. 178, são considerados dêiticos enunciativos as seguintes expressões:

“Nhá Cirina Benzeadeira” – dêitico social – assegura ao enunciado não apenas as formas que respondem pelos relacionamentos sociais (senhora, por exemplo, na mesma tira), mas determina uma escolha que denota um título.

“Meu computador”; “eu passo o Norton” – dêiticos de pessoa – os pronomes identificam o locutor na situação de comunicação.

“Fique com o dedo mindinho mergulhado lá no meio do quintal” – dêitico de espaço – o sentido do dêitico, nesse caso, é reforçado pelo gesto de apontar.

“...a senhora veio...”; “fique com o dedo...” – dêiticos de tempo – marcados pelas formas verbais.

“Isso” – dêitico textual/anáfora encapsuladora – o leitor não pode afirmar se a expressão encapsula apenas a fala do locutor homem ou se também a fala de Nhá Cirina.

Os dêiticos imagéticos, conforme mencionado no segmento anterior, correspondem à presença no texto de um elemento linguístico, cujo sentido é recuperado somente pela situação contextual da tira. Uma amostra deste fenômeno pode ser vista na tira retirada do volume 6º, página 44, a seguir.



**Figura 2:** Exemplo de tira (detalhes no texto).

A expressão “desse jeito”, embora indiciadora de uma forma de vestir incoerente com a situação casamento, só é recuperada pela imagem, ou seja, o elemento linguístico por si só é insuficiente para dar ao leitor uma compreensão do texto. Essa compreensão se amplia quando o locutor do 2º quadrinho diz: “parece que faz isso de propósito”. Além do mais, é novamente a imagem que provoca uma anáfora correferencial recategorizadora e, novamente, em desacordo com a situação social em que a personagem se fará presente.

Quanto à relação expressão dêitica e estratégia de leitura, a ambiguidade, registrada na 3ª tira dessa análise, retirada do volume 6º, p.67, se explica pelo sentido do termo destacado em: “Ola, Cascão! Coloque-se em *seu lugar*”. Há, segundo Martin (1976), uma inferência estritamente linguística pelo uso da expressão *seu lugar*, que, numa discussão entre interlocutores, significaria o não reconhecimento da posição social em relação ao locutor, e outra do tipo possível, que tenta integrar ao cálculo inferencial os dados da situação de comunicação e os de um saber interdiscursivo. Esse cálculo inferencial está para o alocutário, no caso Cascão, no sentido do léxico e de seu conhecimento de mundo, não no sentido implícito. É exatamente a não regulação do processo de desambiguação que provoca o humor.



**Figura 3:** Exemplo de tira (detalhes no texto).

O locutor somente se dá conta da ambiguidade de seu enunciado quando Cascão começa a entrar em uma lixeira.

A tira é um gênero que se presta muito bem ao emprego da ironia por ser um texto cujas linguagens resgatam com facilidade o aspecto contextual. O leitor, porém, precisa saber mobilizar conhecimentos para resgatar os efeitos irônicos contidos na relação sentido literal/sentido implícito. A estratégia de ironia presente na tira retirada do volume 8º, p. 250, deixa ver algumas das características dessa relação.



**Figura 4:** Exemplo de tira (detalhes no texto).

Nos dois últimos quadrinhos, o autor da tira quis significar o contrário do que disse literalmente o locutor, e indicou ao leitor que ali existe uma espécie de farsa ou simulação quando o locutor do último quadrinho fala: "...que nem eu.", mas, ao mesmo tempo, se expressa de outro modo, pela imagem. A ironia dessa tira, portanto, abarca, de certa forma, o fenômeno da autonomia, visto que o *eu* dito pela personagem tem uma explicação no contexto, uma referência a si pela imagem. Essa característica permite ao leitor inferir que há um potencial irônico que ridiculariza o discurso burocrático (o palhaço virar outra coisa, virar palhaço). Vista dessa forma, a ironia patenteia também o eixo de moralidade, característica desse gênero, pois o burocrata incorpora duas imagens: uma exterior ao seu *eu*, manifestada pela vestimenta, postura e discurso; outra, interior ao seu *eu*, manifestada pelo sentimento de sentir-se palhaço.

No que diz respeito às tiras, a polifonia é uma marca enunciativo-discursiva que exige do leitor conhecimento prévio, já que a alusão ao discurso de outro, vez por outra, não vem, textualmente, caracterizado. A percepção do coro de vozes é inferida pela leitura que implica repertório, acervo de conhecimentos entre outras manifestações a fim de que se possam estabelecer as relações entre as vozes. A compreensão das tiras, no que se refere à estratégia da polifonia, requer do leitor perspicácia, para que possa perceber a *teia* de vozes que vão emergindo no processo da construção dos sentidos, na retomada do *dado* e na composição do *novo*.

A tira a seguir, retirada do volume 7º, p. 244, deixa implícitas, nas sequências narrativas, as vozes que orientam o comportamento de Gaturro.



(Gaturro 7. 3. ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2007. p. 73. Tradução dos autores.)

**Figura 5:** Exemplo de tira (detalhes no texto).

No segundo quadrinho, por exemplo, há a voz de seu dono, dando-lhe uma ordem; no terceiro quadrinho, a sua própria voz, uma voz interior de aconselhamento, motivadora, evidenciada pela expressão *vamos!*, e pelo uso repetido da expressão  *você consegue!*; no quarto quadrinho, apesar da estrutura oracional ser a mesma (“vamos, você pode! Você pode!”), o leitor entende pela imagem que a voz interior de Gaturro não é mais a de um enunciado performativo e que o próprio verbo *poder/pode* não tem mais a propriedade de realizar o ato que denota.

No *corpus* da pesquisa, a intertextualidade *stricto sensu*, defendida por Koch, Bentes e Cavalcante (2007), aparece numa simbiose com a polifonia, fazendo referência a contos infantis (“Vamos marcar o caminho com migalhas de pão”, “agora eu vou contar a história do patinho feio”); a falas do cotidiano em voz anônima (“varrer o lixo para debaixo do tapete”, recuperada unicamente com base nas imagens; “sair de férias para descansar”); a voz da mídia (“E agora a previsão do tempo”), dentre outras formas.



**Figura 6:** Exemplo de tira (detalhes no texto).

A tira permite ainda a intertextualidade *lato sensu*, ou intergenérica, como no exemplo, acima (volume 7º, p. 141), em que a expressão do homem corresponde às falas indiciadoras do sujeito e, portanto, dêitica de pessoa.

No primeiro quadrinho, o gênero contido no jornal deixa o sujeito satisfeito, permitindo ao leitor da tira inferir, a partir da associação com a imagem, que o caderno lido não trata de assuntos violentos, preocupantes ou tristes; no segundo quadrinho, o papel em sua mão representa uma anotação de algo retirado do jornal; finalmente, no terceiro quadrinho, com base nos modelos cognitivos textuais, o leitor completa o esquema de inferência levantado: o homem lia o caderno de anúncios, fica satisfeito com a possibilidade de conseguir um emprego, anota o endereço, chega ao lugar indicado e se depara com o cartaz que o impossibilita de atingir seu objetivo. No último quadrinho, o leitor reconhece ainda marcas linguísticas do discurso de exclusão social.

### **Considerações finais**

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de descrever, a partir de indícios linguístico-discursivos, os mecanismos dêiticos que valorizam estratégias de leitura no gênero tira. Procurei abordar o tema na perspectiva da linguística textual e da pragmática de modo que os resultados pudessem contribuir para novas abordagens de estudo dos gêneros presentes no LD de língua portuguesa e, por consequência, para uma nova visão da leitura.

Os resultados evidenciam que é possível compreender a tira não apenas como um artefato capaz de produzir humor, ou como um produto cultural de massa com repercussão em classes sociais diversas, mas também como um *construto social*, cuja harmonia entre os elementos linguísticos e não linguísticos é complexa e requer domínio de diferentes estratégias. A identificação de diferentes tipos de dêiticos, compreendidos numa dimensão enunciativa e imagética, possibilitou reconhecer que fenômenos como a ambiguidade, a ironia, a polifonia e a intertextualidade ocorrem isolados ou combinados, emprestando ao discurso uma plasticidade que não se esgota nos próprios enunciados.

Em razão da exiguidade de espaço para novas discussões, alguns importantes aspectos não puderam ser investigados: a frequência desse gênero no LD, a discrepância da tira com o propósito apenas de provocar o riso e a predominância de dêiticos pessoais. Tais aspectos me levam, contudo, a inferir que os enunciados não estão a serviço da leitura, mas de outras atividades de linguagem e podem se constituir objetos de outras pesquisas.

A recorrência a um gênero específico pode trazer, como implicação pedagógica, a falsa ideia de que alguns textos estão no LD apenas *preenchendo espaço*. Partindo do princípio de que o LD é o recurso definidor das práticas escolares, minha avaliação é a de que o gênero tira é subutilizado na escola. O mesmo princípio me autoriza questionar qual tem sido a preocupação dos cursos de Letras na formação de professores de língua portuguesa no que diz respeito à análise crítica do LD e ao reconhecimento das teorias que embasam a aplicação dos conteúdos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Lembro, por fim, que os aspectos de complexidade do gênero tira, na perspectiva de sua recepção, o legitimam como objeto de estudo.

## Referências

APOTHÉLOZ, D. Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans La dynamique textuelle. Tese (Doutorado) – Université de Neuchatel, 1995, p. 18-43. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Editora Pontes, 1991.

BÜHLER, K. The deictic field of language and deictic words. In: JARVELLA, R.J.; KLEIN, W. *Speech, place, & action studies in deixis and related topics*. New York: John Wiley & Sons Ltd., 1982, p. 9-30.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A.C.; LEITE, M.Q (orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação*. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 225-261.

CAVALCANTE, M. M. *Referenciação: sobre coisas ditas e não-ditas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CIULLA E SILVA, A. *Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos*. 205f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

- FILLMORE, C. J. *Lectures on deixis*. California: CSLI Publications Stanford, [1971]1997.
- FIORIN, J. L. *As Astúcias da Enunciação*. São Paulo: Editora Ática, 2010.
- HALLIDAY, M. A.K; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- LEVINSON, S. C. *Pragmática*. Trad. Luis Carlos Borges e. Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R.P.(orgs.) *Sentido e significado em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 263-284.
- MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 194-207.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. TRANEL, 1995, p.273-302. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.
- NICOLAU, M. As tiras e outros gêneros jornalísticos: uma análise comparativa. *Revista Eletrônica Temática*. Ano VI, n.2, fevereiro/2010.  
[http://www.insite.pro.br/2010/Fevereiro/tirinhas\\_genero\\_jornalístico\\_nicolau.pdf](http://www.insite.pro.br/2010/Fevereiro/tirinhas_genero_jornalístico_nicolau.pdf) (visitado em 28/11/2011).
- PATATI, C.; BRAGA, F. *Almanaque dos quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- TODOROV, T. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1980.

## A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: PRESENCAS, MOTIVAÇÕES, AUSÊNCIAS E PROBLEMATIZAÇÕES

Dayb M O dos Santos\*

Maria Helena da R Besnosik\*\*

**Resumo:** Este artigo se constitui em parte da análise de dados coletados a partir de uma investigação realizada em duas escolas públicas na cidade de Feira de Santana – BA, com o objetivo de conhecer representações de leitura literária de professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio e desdobramentos de tais representações na prática docente. Essa busca partiu do pressuposto de que as representações que se tem sobre as práticas influenciam e constituem o modo como essas mesmas práticas são realizadas. Para tanto, nos aproximamos de autores como Abreu (2001), Pétit (2008), Todorov (2010) e Lewis (2003). De natureza qualitativa, essa pesquisa contou com a entrevista e o questionário como instrumentos de coleta de dados. Os resultados apontam a relação escolarizada e profissional que as professoras mantêm com a literatura e como, a partir de seus relatos, nos parece que “reproduzem” esta relação na prática docente de formação de leitores. Além disso, inferimos a necessidade do fortalecimento e aprofundamento das discussões acerca da leitura como prática cultural e da leitura literária na perspectiva da recepção estética nos cursos de formação de professores, a fim de facilitar a aproximação da literatura entendida como arte das propostas escolares com vistas à formação do leitor.

**Palavras-chave:** Práticas da leitura. Representações de leitura literária. Formação do leitor.

**Abstract:** This paper is the analysis of data, collected from a research conducted in two public schools in the city of Feira de Santana - BA, with the objective of learning to read literary representations of teachers of Portuguese Language High School and ramifications of such representations in teaching practice. This search has assumed that the representations that have influence on the practices and how these are the same practices carried out. Therefore, as we approach the authors Abreu (2001), Pétit (2008), Todorov (2010) and Lewis (2003). Qualitative in nature, this research relied on the interview and questionnaire as data collection instruments. The results show the relationship and educated professional who keeps teachers with literature and how, from their reports, it seems that "reproduce" this relationship in the teaching practice of educating readers. Furthermore, we infer the necessity of strengthening and deepening of discussions about the reading as cultural practice of reading and literary perspective on the aesthetic reception in training courses for teachers in order to facilitate alignment of literature understood as an art school of proposals aimed the formation of the reader.

---

\* \*Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS; pedagoga do Instituto Federal da Bahia – IFBA - Campus Santo Amaro, BA, Brasil. E-mail: daybmanuela@yahoo.com.br.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP; professora do departamento de educação da UEFS, Feira de Santana, BA, Brasil. E-mail: maria.besosnik@gmail.com.

**Keywords:** Reading practice. Representations of literary reading. Formation of the reader.  
**Apresentação**

Esta investigação nasce da necessidade de compreender a inserção da leitura literária e seus desdobramentos na sala de aula. Nesse contexto decidimos trabalhar com quatro docentes, mais especificamente com duas professoras de duas escolas públicas diferentes de Feira de Santana, município do interior baiano. Ademais, cada escola, por sua vez, deveria apresentar características singulares, sendo uma considerada representante de um trabalho educativo de qualidade na cidade e a outra, geralmente não citada na cidade e região como referência entre as escolas públicas da cidade.

Trabalhar com escolas diferentes teve como objetivo ouvir professoras que atuam em diferentes contextos, buscando perceber a singularidade de cada docente entrevistada e sem pretensões de generalização. Ressaltamos que com o intuito de preservar a privacidade das escolas e das professoras colaboradoras dessa pesquisa, decidimos utilizar nomes fictícios, tanto para as instituições escolares como para as docentes.

As professoras entrevistadas foram todas mulheres, o que, ressaltamos, não planejamos. Esta quase coincidência pode ser explicada pela preponderância das mulheres na docência. Tal preponderância remonta ao século XIX, quando foram criadas as primeiras escolas normais que, paulatinamente, e por razões socioeconômicas, tornaram-se guetos femininos. Ainda contemporaneamente e, embora com menos força, devido à ampliação de espaços profissionais para as mulheres, sobretudo nas regiões mais desenvolvidas do país, o magistério continua com presença marcadamente feminina, sobretudo na Educação Básica (BRUSCINI; AMADO, 1998). Desse modo, não por acaso, ao buscar professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em escolas públicas de Feira de Santana, encontramos professoras.

Todas as professoras entrevistadas possuem pelo menos graduação em Letras, realizada na Universidade Estadual de Feira de Santana, atuam apenas na rede pública, com carga horária entre 40 e 60 horas em cursos de Ensino Médio. O que apresentamos neste artigo é um recorte da análise dos dados, mais especificamente a partir dos depoimentos das professoras Beatriz e Carolina.

A professora Beatriz tem 39 anos de idade, 16 anos de experiência docente e trabalha na Escola C, lecionando no 1º e no 2º ano do Ensino Médio. A professora Carolina tem 44

anos de idade e 22 anos de experiência docente e também leciona na escola C, nas turmas de 1º e 3º anos.

Compreender e abordar a presença da leitura literária e seus desdobramentos em sala de aula requer perceber as tensões e contradições em torno da própria representação de leitura e especialmente de leitura literária. Afinal, não há consenso quanto às representações de leitura, literatura e especificamente de leitura literária.

Segundo Abreu (2001), a própria percepção de que a leitura constitui uma prática diversa e que abrange transformações inscritas historicamente é recente, visto que, até algumas décadas atrás, a leitura era concebida como uma prática neutra e sempre desejada.

Sobre a leitura literária, mais especificamente, o mais comum é perceber ausências de reflexões sobre essas questões na instituição escolar e a literatura em sala de aula pautada no esqueleto da moderna história literária moderna: “[...] seleção e hierarquização de obras e autores, apresentação cronológica dos textos e biografia dos escritores, articulação entre história, língua e fazer literário” (ABREU, 2003, p.57).

O processo de construção do conceito moderno de literatura, ligado à distinção entre clássicos e escritos de menor ou nenhuma valorização social, assim como a valorização de determinadas práticas culturais de leitura e censura e discriminação de outras, teve início em meados do século XVIII, consolidando-se no século XIX em alguns países europeus.

Contemporaneamente é ainda comum encontrar de forma contundente na mídia, no discurso de pessoas comuns e de profissionais da educação, a representação de literatura ligada aos clássicos e ao erudito. A consolidação dessa representação aconteceu de forma interligada ao conceito de nação e originou a construção das histórias literárias com destaque às grandes obras de cada nação. “Transformar o estudo diacrônico dessas obras em disciplina escolar foi a etapa final da consagração de alguns literatos e de seus escritos” (ABREU, 2003, p.48).

Como pudemos observar através dos estudos sobre a presença da literatura em sala de aula e das entrevistas realizadas nessa pesquisa, a construção da história das literaturas nacionais, com seus detalhes e características, apresenta grande ressonância nas práticas e representações dos professores.

***“Se eles tivessem estudado literatura antes...” ou “Eles não vão precisar gostar, mas eles vão estudar literatura comigo”*: sobre (des) caminhos para os leitores em sala de aula**

As perspectivas historiográfica e analítica aqui destacadas como presentes e limitadoras para a concretização da experiência literária por parte dos alunos na escola não foram apontadas pelas professoras entrevistadas como problemas. Diferentemente, essas questões apareceram em seus depoimentos como já assimiladas ao trabalho desenvolvido e sem sinais de questionamentos ou necessidades de mudança.

Nesse contexto podemos relacionar o fato de todas as professoras considerarem com maior ou menor enfoque, o desconhecimento prévio dos alunos do Ensino Médio em relação a conteúdos ligados à literatura, tais como figuras de linguagem e a não leitura prévia de obras literárias, sobretudo alguns clássicos, como uma das maiores dificuldades para o trabalho com a literatura em sala de aula, entre outros aspectos, à representação da literatura como um conjunto de conhecimentos, simbolizados sobretudo pelos clássicos.

Parece estar presente no imaginário de todas as professoras entrevistadas um entendimento da literatura como um arcabouço a ser dominado e a cada fase escolar correspondendo a uma fatia de conteúdo literário. Para essas docentes, o desconhecimento dos alunos se dá em função do fato da escola não trabalhar a literatura nas séries anteriores ao Ensino Médio, passando também pelo não exemplo familiar. Dessa forma, segundo a professora Beatriz:

[...] A gente pega os meninos aqui de 1º ano, eles muito crus, porque as escolas do Ensino Fundamental II, elas só deixam por conta do Ensino Médio trabalhar literatura, literatura não é trabalhado, literatura mesmo, brasileira, com os clássicos, língua portuguesa, enfim, não é trabalhado nas escolas de Ensino Fundamental. Quando a gente proclama um trabalho de análise, [...] Foi pautada lá na escola em tudo, entendeu? [...]. Então, literatura seria isso aí, visto desde cedo [...]. Porque, assim, quando a escola trabalha com projetos de contos, projetos de poemas, de poesias, projeto disso, projeto daquilo... Mas a literatura em si, ela, sabe? Quando tem um professor criativo, inovador, que traz um Vinícius, traz um Drummond, traz, né? Traz um escritor pra poder tá mostrando pros alunos. Aí eu vejo assim que no ensino médio eles chegam mesmo muito crus [...].

Sem pretender desmerecer a necessidade de garantia de um currículo mínimo para a Educação Básica, enfatizar o contato literário restrito, tal como o ponto de vista escolar o entende, como uma dificuldade dentre as maiores, indica um entendimento do ensino de literatura calcado no “estudo da disciplina” e não na leitura das obras e na experiência

estética. Apesar disto, percebemos que ao final de seu comentário, essa professora aponta uma possibilidade de experimentar o texto na sua dimensão estética.

De acordo com Todorov (2010, p.26) há uma ideia na base da teoria e da prática de professores e instituições que lidam com a literatura segundo a qual “os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem”, razão pela qual a leitura da própria obra literária encontra-se reduzida, ao mesmo tempo em que se propõe, com mais frequência, à leitura de críticas e/ou os julgamentos de outras autoridades.

Além das dificuldades relatadas pelas professoras quanto ao trabalho com a literatura, a professora Carolina trouxe à discussão a questão da literatura no Ensino Médio encontrar-se presente na escola como parte da disciplina de Língua Portuguesa e não em uma área de estudo mais independente ou específica. De acordo com ela:

[...] É uma questão que a gente tem que ver no currículo. Tem que reformular o currículo e dar uma prioridade à literatura. Talvez desmembrando logo de Língua Portuguesa, porque muita gente acha que Língua Portuguesa só tem que ser literatura. A escola particular é que desmembrou isso e isso já tá muito claro. Mas aqui na escola pública dentro da Língua Portuguesa a gente tem que trabalhar literatura, tem que trabalhar produção de texto, tem que trabalhar gramática e graças a Deus que já desmembraram Redação, e que a gente pode trabalhar à parte. Aí... Como eu tenho as mesmas turmas de Português, eu tenho de Redação, então eu trabalho textos literários, aí trabalho com a atualidade da literatura, e as produções são todas a partir daquela leitura inicial, aí depois disso ele vai pesquisar sobre aqueles temas e a gente discute, em vários temas a gente vai discutindo, depois a gente escolhe um na hora, faz um sorteio na hora e produz o texto. A gente faz aqui dessa forma, mas partindo da literatura. Porque é também é uma oportunidade de trabalhar a literatura. [...] Porque, assim, dentro da Língua Portuguesa eu tô trabalhando romance, romance no Realismo. E dentro da redação, eu tô trabalhando a partir dos pontos de Machado de Assis. Aí, eu tô fazendo dessa forma.

O fato de a literatura encontrar-se atrelada à Língua Portuguesa em muito pode contribuir para o entendimento da literatura como um conjunto de conhecimentos a ser ensinado e aprendido através das práticas escolares pautadas sobretudo na análise e na certificação. Nesse contexto, talvez a perspectiva separacionista, por assim dizer, da literatura em relação à Língua Portuguesa, apresente viabilidade para abordagem literária mais próxima do entendimento da literatura como arte. Porém, percebe-se através da reflexão apresentada pela professora Carolina que a intenção de perceber a literatura como um objeto de estudo

para os estudantes do Ensino Médio é ainda prioritária e não há um movimento de mudança forte o bastante para propiciar na escola a emergência de uma relação com a literatura como arte.

Para que a experiência literária adentre a escola de forma sistemática há a necessidade da compreensão de que “[...] a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (ISER, 1999, p.10). Além disso, a forma de apresentação e o tipo de proposta de leitura que a escola oferece aos estudantes favorecem com maiores ou menores possibilidades que aconteça, de fato, um encontro entre o texto e o leitor, estando a literatura em um disciplina específica ou, como de costume, atrelada à Língua Portuguesa.

Percebe-se ainda no contexto dessa pesquisa uma forte preocupação da maioria das professoras com que os alunos conheçam literatura e representação positiva sobre esse conhecimento, no sentido de que conhecer literatura contribui para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Inferimos, portanto, que para essas professoras a leitura literária está longe de justificar a si mesma e precisa estar a serviço do alcance de determinados conhecimentos presentes nas obras literárias e esperando pelos leitores para resgatá-los.

O depoimento da professora Carolina nos parece emblemático quanto aos objetivos implícitos ou explícitos para o trabalho com literatura em sala de aula. Ao abordar a prioridade atribuída ao trabalho literário que desenvolve junto aos estudantes do Ensino Médio, afirma essa docente:

Eu não tive a oportunidade de estudar a literatura no meu Ensino Médio. Então, já que eu não tive, eu digo aos meninos, que eles vão aprender literatura, que eles vão, pelo menos... **Eles não vão precisar gostar, mas eles vão estudar literatura comigo.**

Embora essa investigação não tenha pretensões de generalização, não é difícil perceber que o posicionamento da professora Carolina é típico da instituição escolar. Conforme aborda Pétit (2009, p. 286), na sua pesquisa sobre jovens leitores franceses pertencentes a uma parcela da população economicamente desfavorecida, de fato, “ninguém deveria ser obrigado a ‘gostar de ler’ (além do que nada dissuade mais a se aproximar de um livro do que tais injunções)”. Isso não justifica, por sua vez, a falta de vitalidade na abordagem da literatura

pela instituição escolar. A análise dos relatos das professoras nos leva a refletir que a forma como a literatura aparece na escola em pouco ou nada se relaciona à vida dos estudantes. Ainda de acordo com Pétit (2008, p.77-78), o que a escola desconsidera ao agir assim constitui:

[...] Uma das dimensões da leitura, mencionadas com frequência pelos leitores quando relembram suas descobertas de textos: seu encontro com as palavras que lhes permitiram simbolizar sua experiência, dar um sentido ao que viviam, construir-se.

Nessa perspectiva, portanto, não percebemos no relato da prática docente das professoras entrevistadas a presença do interesse e busca a respeito do que os alunos gostam de ler ou sobre elementos outros das suas histórias de leitores. Por outro lado, como já destacamos, no depoimento de quase todas as docentes houve o entendimento de que seus alunos não leem literatura, ou leem muito pouco, além de destacarem a não leitura ou valorização dos cânones literários, por parte dos alunos e suas famílias, e a defesa da importância do conhecimento dos cânones para a formação do Ensino Médio.

“É forçoso dizer-se que a literatura oferece, não apenas prazer, mas precisamente o prazer que lhe é próprio” (LEWIS, 2003, p.181). Nessa perspectiva, a instituição escolar não pode furtar-se a trabalhar a dimensão do prazer na escola. Diferentemente, percebe-se a escola conduzindo os alunos ao uso e não à recepção da literatura, o prazer e o envolvimento, fundamentais à experiência literária. Nesse contexto parece entendido como algo desnecessário, algo para fora dos muros escolares ou para lugar nenhum.

Além disso, essa não valorização ou inclusão do prazer nas práticas de leitura na escola, especialmente as literárias, pode estar associada a uma representação do prazer como algo fácil ou gratuito, obtido sem maiores esforços. No entanto, de acordo com Barthes (1973), o prazer da leitura é alcançado somente através da fruição, a qual exige atenção e minúcia. Esse processo é marcado por rupturas, num jogo entre o conhecido e o inesperado, no qual a língua canônica assume contornos imprevistos, sem deixar de ser ela mesma e põe o leitor em situação de desconforto.

Trata-se, portanto, de um processo dialético e com o pressuposto de que haja espaço para o desejo e o imprevisto. O prazer, portanto, não se dá sem desafios e esforço por parte do leitor.

### **“Literatura é vida” ou “A literatura, ela é cheia de “maldições””: sobre a importância e o medo da literatura**

Ademais, destacamos nessa pesquisa uma tensão quanto à presença da leitura literária na escola. A literatura, por sua vez, nem sempre foi e é desejada; por vezes, foi e é proibida, segundo diferentes argumentos, evidenciando assim a existência de paradoxos quanto ao papel da literatura na formação do homem. Ao mesmo tempo, por exemplo, que os educadores desejam e recomendam leituras literárias, demonstram receio sobre a reação dos educandos diante das obras literárias (Candido, 1995).

Tal receio, por sua vez, pôde ser percebido no discurso da professora Beatriz, ao abordar discussões realizadas em sala de aula com seus alunos sobre a leitura dos livros *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, ambos de Machado de Assis, enfatizando aqui o tema adultério:

Literatura é vida, não é? O que se pode aprender com a literatura? Mesmo tendo essa formação que eu tenho, eu sempre falo com eles: Olha gente, a literatura, ela é cheia de “maldições”, tem coisas que a gente não concorda, que não são politicamente corretas, mesmo sendo... Mas a gente precisa ver de tudo. **Então na literatura você vê adultério, que a pró não concorda, essas coisas sempre passo pra eles. A gente vê homossexualismo, a gente vê uma série de questões, mas a gente explica, literatura é vida.** [...] O quê que a gente pode fazer? O quê que a gente pode aproveitar desse exemplo aqui? A gente pega uma personagem Virgília, por exemplo. Será que Virgília amava mesmo o Brás, né? Será que esse amor era verdadeiro? Será que era amor por interesse? Só tava lá por romantismo? Então, a literatura é isso. A gente poder fazer essa ponte, pra gente poder voltar e não ficar só preso àquela questão do didático, né? O Romantismo acabou aqui e pronto. [...] Então eu tenho que passar essa visão pra eles, uma coisa mais aberta, que eles possam trazer mesmo pra vida. [...] É vida, é esse mistério. E você só vai de acordo com seus valores, com a sua formação você vai chegar as suas conclusões. [...]. (grifos nossos).

A professora apresenta nesse discurso uma representação de literatura, usando a metáfora “literatura é vida” e prossegue apontando, embora indiretamente, os inconvenientes

dessa abrangência, ao advertir sobre a existência de situações inadequadas, ou segundo suas palavras, pautadas na visão de mundo cristã, “cheias de maldições”, tais como o adultério ou o homossexualismo. Apesar de afirmar que “*a gente precisa ver de tudo*”, logo se adianta em dizer aos estudantes que não concorda com adultério, supostamente presente na obra em discussão. Trata-se de uma interpretação apresentada pela professora, pautada nas várias discussões e análises da obra, sem nenhuma garantia de que realmente Capitu tenha traído Bentinho, personagens do referido livro.

Nessa situação intuímos que há um conflito para a professora, entre sua formação religiosa, afirmada anteriormente, que condena diversos eventos presentes nas obras machadianas citadas, e suas leituras de mundo além do espaço religioso, propiciadas, provavelmente, por sua formação acadêmica e por sua vivência como leitora de modo geral, que a fazem perceber literatura como vida. De acordo com Carvalho (2006), a leitura literária propicia o diálogo entre o imaginário do sujeito e o conjunto de suas percepções e os elementos oferecidos pelo texto literário. Há, portanto, na leitura literária, uma interlocução.

Para Jauss (1994) através dessa interlocução entre o leitor e o texto literário há a constituição do horizonte de expectativas desse leitor e a cada leitura, um cruzamento de horizontes, o qual, nessa perspectiva, precisa ser desestabilizador. Assim, a literatura, ao mesmo tempo em que propicia respostas a questões atuais do leitor, provoca novas questões, ampliando o horizonte do leitor:

A professora está agindo como quem diz: não se envolvam tanto, não ampliem tanto seus horizontes de expectativas, mantenham-se firmes nos valores sociais, não permitam que a literatura mostre tanto, não vivam tanto essa vida que vem da literatura!

Desse modo, embora percebamos dedicação por parte da professora em relação à necessidade dos alunos conhecerem literatura, e competência nesse aspecto, ao mesmo tempo supomos que mais do que não incentivar a experiência estética entre seus alunos, ela receia tamanha liberdade. Nesse sentido, a postura da professora parece estar condicionada ao desejo por uma literatura livre de tudo o que não for politicamente correto ou que esteja em desacordo com valores cristãos. De acordo com Barthes (1973, p.72):

Alguns querem um texto (uma arte, uma pintura) sem sombra, cortado da “ideologia dominante”; mas isso é querer um texto sem fecundidade, sem produtividade, um texto estéril (veja-se o mito da Mulher sem Sombra). O texto tem necessidade da sua sombra: essa sombra é **um pouco** de ideologia, **um pouco** de representação, um pouco de sujeito: fantasmas, bolsos, rastos,

nuvens necessárias: a subversão tem de produzir o seu próprio **claro-escuro**.  
(Grifos do autor).

Dessa forma, ao admitir tanto sua sombra como sua luz, o texto fica distante da superficialidade e da trivialidade, trazendo à tona contradições que estão na própria vida. Assim, o companheirismo e a solidão, o amor e o ódio, a vida e a morte, a fidelidade e a traição, o tradicional e o subversivo, como tantas outras questões, são ofertados sem censuras; ao leitor cabe a interpretação sobre o que acontece bem diante de seus olhos, através da experiência literária.

Ainda quanto a situação relatada pela professora Beatriz, nos remete ainda à afirmação de Lewis (2003, p.175-176), segundo a qual “é cada vez mais raro encontrarmos a reação pessoal. A tão importante conjugação (Leitor Encontra Texto) nunca parece ter sido permitida por si própria, nem espontaneamente desenvolvida”. Há uma superabundância de opiniões a respeito das obras, seja através da instituição escolar ou dos meios de comunicação de massa, cada vez mais diversos, que numa recepção estética “espontânea”, que exige habilidades, tais como a abertura e a curiosidade genuína, torna-se bastante difícil.

O que pode ser compreendido no contexto mais geral das práticas de leitura, pois, como aponta Chartier (1988), a superabundância de textos, pode se tornar obstáculo ao conhecimento na medida em que é criada a necessidade de classificação, triagem e hierarquização de textos. Ironicamente, para que seja satisfeita essa necessidade, as ferramentas disponíveis são justamente novos livros.

Na situação abordada pela professora Beatriz, acreditamos no princípio segundo o qual, para além da discussão sobre valores e princípios morais em torno do tema adultério, à leitura literária é necessário antes permitir a recepção da obra e só depois proceder ao juízo de valores ou outras discussões que possam ser suscitadas pela experiência literária. Além disso, segundo Todorov (2010, p.31), “[...] há mesmo evidências de falta de humildade no fato de ensinarmos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma”.

Sem a plena recepção da obra falam muito mais alto os nossos próprios valores ou os valores dos críticos e/ou outros profissionais legitimados a interpretá-la e a visão de mundo neles perpassada do que o efeito de uma recepção, baseada na criatividade e inventividade do leitor. De acordo com Lewis (2003, p.119):

[...] Na boa leitura não deveria haver ‘problema de crença’ [...]. Um verdadeiro amante de literatura devia ser de certo modo como um examinador honesto, preparado para dar a nota mais alta a uma exposição completa, apropriada e bem documentada de ideias das quais não compartilha ou que inclusive abomina.

A circunstância evidenciada no discurso da professora Beatriz sobre receios na abordagem literária para jovens está longe de tratar-se de um aspecto individualmente por ela experimentada e certamente está muito próxima de situações outras, vivenciadas por educadores em seus dilemas com a literatura. No que se refere à instrução escolar e à relação com o livro literário, segundo Candido (1995, p.244):

[...] Há conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

Assim, a perspectiva de Candido (1995), diferentemente da abordagem da professora Beatriz não busca negar a força indiscriminada presente na literatura que advém da própria realidade. Esse autor reconhece que a literatura, ao mesmo tempo em que não está preocupada com as convenções, traz à tona as polaridades da vida, e exatamente por isso promove a humanização.

Pétit (2008), por sua vez, é bastante perspicaz ao afirmar que de fato o medo do livro parece estar sempre presente e contemporaneamente costuma assumir formas mais sutis do que no passado. Assim, ele pode estar presente entre os jovens, nas famílias, no bairro, no círculo de amigos, entre os professores, entre os detentores do poder e, nesse contexto, disfarçado em discursos de incentivo e promoção à leitura.

Nesse contexto cabe ter atenção a esse medo suscitado pelos jogos de linguagem. Para Pétit (2008), devido à vivacidade experimentada pela língua e pela expressão das contradições e complexidades humanas nos textos literários, em relação a estes, o medo ganha contornos

especiais. Associado a isso, segundo essa autora, nas sociedades ocidentais há uma representação da língua como instrumento para comercializar informações.

Podemos deduzir dos relatos sobre as orientações às leituras literárias dos estudantes por parte das professoras entrevistados nessa pesquisa um desejo dessas docentes de que os alunos construam sentidos idênticos ou parecidos com os por elas construídos em suas leituras. Ademais, entendemos que as orientações dos professores para as leituras literárias remetem para as maneiras de ler que elas próprias desenvolvem: “[...] marcadas pela não-gratuidade, orientadas pela busca de um aprendizado ou ensinamento e [...] [com] uma tendência cumulativa” (BATISTA, 1998, p.50).

Embora bastante distante das proposições e práticas escolares consideramos que há uma condição para lidar com essa tensão e estabelecer, por assim dizer, uma reconciliação com a leitura literária, qual seja o de deixar vir à tona a leitura do texto literário por parte dos estudantes. E nessa perspectiva compreender e aceitar, tal como Pétit (2008), a impossibilidade de controlar o modo como acontece a recepção em relação aos alunos e a qualquer leitor. A maneira como um texto será lido e interpretado é sempre imprevisível.

Aqui não estamos afirmando que a leitura literária deva se restringir à subjetividade do aluno e à busca de um prazer, por assim dizer pessoal, através da leitura literária. Mas diferentemente defender, tal como Todorov (2010), a busca do equilíbrio entre as contribuições de análises estruturais da obra literária, e com as conexões da literatura com a vida existencial do indivíduo e os acontecimentos sociais. Encontrado esse equilíbrio, a leitura da obra literária teria maior possibilidade de passar a ser o centro das atividades educacionais e da formação de sujeitos emancipados, deixando de estar a serviço de objetivos outros, distantes do propósito de contato direto com as obras literárias.

Nesse sentido, Meira (2010) exemplifica o encontro desse equilíbrio no Ensino Médio brasileiro: Machado de Assis, abordado primeiramente não como o emblemático autor, posto entre o Romantismo e o Realismo. De outro modo, que se inicie o processo lendo e discutindo *Memórias Póstumas de Brás Cubas* ou *Dom Casmurro*, sem que antes tenham sido feitas classificações e periodizações, deixando tais ações aos que se interessarem em aprofundar-se na “ciência da literatura”.

No contexto dessa pesquisa, a professora Beatriz parece buscar aproximar-se de textos que sejam mais relevantes para os alunos, preocupando-se minimamente com a recepção literária e não só com o cumprimento de conteúdos do programa. É o que percebemos a partir do depoimento abaixo, especialmente sobre o trabalho com textos de Machado de Assis:

Olha, pra eles reagirem bem, esse texto tem que ser bem selecionado, porque não é todo texto que chama atenção, por exemplo, eles têm dificuldade com Machado de Assis... Os romances. Então, o que é que eu faço? Eu falo do romance, a gente trabalha as questões do romance, mas eu parto pra contos de Machado, que são textos menores, né? Que tem um tempo de emoção maior. Então, os textos pros alunos eles tem que ser bem selecionados. É um trabalho do professor, de pesquisar, de ver aquilo que é mais atrativo, porque se você não faz essa parte, você seleciona qualquer texto, só porque o autor é consagrado, a aula pode ficar enfadonha, chata e não render. Então, eu peneiro esses textos, né? Vejo... Me coloco às vezes no lugar deles, naquela faixa etária, o que que era mais atrativo? Era ler esse romance até o final ou ler contos e aprender da mesma forma, né? ...a visão do autor, a genialidade do autor. A gente tem que peneirar bastante. Porque todo autor tem coisas que é mais pra... Prum lado mais lúdico e outros tem um lado mais maduro, mais objetivo. Então, tem que ter essa peneira pra poder os alunos se identificarem com os textos. Escolher textos que eles se identifiquem, que ele tenha prazer, né? De escutar, de ler, de trabalhar.

Consideramos relevante o posicionamento da professora quanto ao trabalho com os contos de Machado de Assis ser destacado em detrimento da indicação inicial e obrigatória de ler os romances do referido autor. Desse modo, os alunos têm a oportunidade de conhecer os contos, bastante ricos e com a exigência de um fôlego menor, para a concretização da leitura. No entanto, consideramos a necessidade de, ainda no Ensino Médio, os estudantes tenham a oportunidade de ler romances desse e de outros autores.

Assim, de acordo com Todorov (2010), o Ensino Médio, por dirigir-se a todos, e não aos especialistas em literatura, deve ter como alvo a literatura, a leitura de suas obras. Diferentemente no ensino superior, no qual são legítimos os estudos literários, cabe a abordagem de conceitos e técnicas presentes nas obras literárias.

Assim, atrelada ao equilíbrio entre as necessidades de cada etapa da escolaridade, cabe observar a necessidade de encarar a literatura na escola tal como ela é, carregada das contradições, das belezas e das adversidades da vida.

### **Considerações finais**

A realização desta investigação nos fez direcionar o nosso olhar sobre o espaço da sala de aula numa perspectiva de identificar as relações estabelecidas entre a leitura do texto literário e as representações dos professores construídas sobre este tipo de texto.

Podemos inferir que a preocupação dos professores com o ensino da literatura se concentra nos períodos literários principais do que exatamente com a leitura e a recepção da obra. Desse modo nos foi possível perceber que as representações sobre leitura literária das professoras entrevistadas estão associadas a abordagens e práticas analíticas, classificatórias e historiográficas e pouco ou nenhum espaço para a leitura das obras literárias.

Assim, as representações sobre leitura literária aqui analisadas, parecem perpassar as representações mais gerais sobre leitura e leitor, ligadas às práticas escolares, idealizadoras em relação aos leitores, excludentes quanto à valorização dos textos e distanciadas da recepção estética.

Nesse contexto tivemos a impressão que a presença da literatura na vida da maioria das professoras entrevistadas acontece em função da atividade profissional que desenvolvem.

Ademais, a realização dessa pesquisa nos remeteu para a necessidade de ampliar o horizonte teórico dos cursos de formação de professores, buscando abranger a emergente história da leitura. Acreditamos que isso contribuiria para que os professores pudessem reconhecer seus alunos e suas práticas culturais de leitura no contexto brasileiro de silenciamento e desvalorização de diversas práticas de leitura não inseridas no âmbito canônico. Ao mesmo tempo consideramos também a necessidade de maior exploração da estética da recepção, o que certamente contribuiria para o entendimento da literatura como arte e para a valorização da experiência literária como constituinte da formação do leitor pela escola.

## Referências

ABREU, M. Letras, belas-letas, boas letras. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.). *História da literatura: o discurso fundador*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 2003. (Coleção Histórias de Leitura).

\_\_\_\_\_. *Diferentes formas de ler*. Originalmente apresentado na Mesa-redonda *Práticas de Leituras: história e modalidades*, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001b. Disponível em: <[www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm](http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm)> Acesso em: 02 set. 2008.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1973.

BATISTA, A. A. G. Os (as) professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. S. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Caderno de pesquisa São Paulo* (64): 4-13, fev. 1988.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CARVALHO, D. B. A. de. A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico. In: AGUIAR, V. T.; PENTEADO, M. A. A. *Territórios da leitura*. Da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

CHARTIER, R. *A história cultural*. Entre Práticas e Representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, S. A., 1988.

ISER, W. *O ato da leitura*. Uma teoria do efeito estético. Tradução de Johanes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, H. R.. A estética da recepção: considerações gerais. In: JAUSS, H. R. et al. *A literatura e o leitor*. Textos de estética da recepção. (coordenação e tradução de Luiz Costa Lima). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEWIS, C. S. *A experiência de ler*. Porto, Portugal: Elementos Sudoeste, 2003.

MEIRA, C. Apresentação à edição brasileira. Prefácio. In: TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

PÉTIT, M. *Os jovens e a leitura*. Uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

\_\_\_\_\_. *A arte de ler*. Ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 3. ed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

## A REFERÊNCIA A OUTRAS PESSOAS POR MEIO DE NOMES GERAIS EM DADOS DE LÍNGUA ORAL

Eduardo Tadeu Roque Amaral\*

**Resumo:** Um dos recursos de que a língua dispõe para uma referência específica a um indivíduo é o uso de um sintagma nominal que contém, como núcleo, um nome geral (Halliday e Hasan, 1995 [1976]; Mahlberg, 2005). Neste trabalho, analisamos as propriedades semânticas dos nomes gerais em dados do português falado em Minas Gerais. Os resultados mostram que os itens empregados pelos informantes são: *cara; criança; criatura; homem; menina; menino; moça; mocinha; moço; mulher; pessoa; rapaz; senhor; senhora; velha; velho*. A análise revela também que os falantes tendem a optar pelos itens que marcam o gênero do indivíduo referido.

**Palavras-chave:** Referência. Nomes gerais. Nomes próprios.

**Abstract:** One resource that the language has to refer specifically to an individual is the use of a noun phrase that has, as a head, a general noun (Halliday & Hasan, 1995 [1976]; Mahlberg, 2005). In the present paper, we will analyse the semantic traces of the general nouns from the Portuguese spoken in Minas Gerais. The results show that the items used by the informants are: *cara; criança; criatura; homem; menina; menino; moça; mocinha; moço; mulher; pessoa; rapaz; senhor; senhora; velha; velho*. The analysis also reveals that the speakers tend to choose between the items that mark the gender of the referred individual.

**Keywords:** Reference. General nouns. Proper names.

### Introdução<sup>1</sup>

Considerem-se os dados abaixo, extraídos de transcrições de língua oral feitas em diferentes municípios de Minas Gerais<sup>2</sup>:

(1) onde é casa de **Jacinto** num tinha casa ali pra cima (MNV)

---

\* Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: eduamaralbh@gmail.com.

<sup>1</sup> Apoio: FAPEMIG- Processo SHA-APQ-00012-11.

<sup>2</sup> Os dados são de Belo Horizonte (BHZ), Campanha (CMP), Minas Novas (MNV), Ouro Preto (OPR) e Paracatu (PRC), conforme será explicado mais adiante.

(2) tinha **ũa pessoa**... em pé nessa cama deitada nessa cama aqui... imbrulha[da] com um lençol branquim... mas um branco que duía nas vista da gente... rino... ma[s] rino tanto que **a pessoa** tinha os dente tão clarinho... mas tava rino tanto... (PRC)

(3) quand[o] eas chegô lá no quarto **o minino** já tinha nascido... (MNV)

(4) você não pode comungar porque você tomou água, ela esqueceu de falar com **a menina** (OPR)

Em (1), o sintagma nominal destacado contém um antropônimo e refere-se a um indivíduo chamado Jacinto. Em (2), (3) e (4), a referência também é feita a um indivíduo, porém o núcleo de cada sintagma está constituído por um nome comum. Com exceção de (1), os demais apresentam ocorrências de itens chamados de *nomes gerais* (ou *genéricos*), os quais possuem o traço semântico [+humano]. Em (3), ainda verifica-se o traço [+masculino] e em (4), [+feminino].

Neste trabalho, apresentamos uma análise de nomes gerais como esses em dados do português falado em Minas. Observando a frequência e os aspectos semânticos de tais itens, pretende-se responder a questões como: quando não utilizam um nome próprio ou um pronome, quais são os nomes gerais que os falantes mineiros entrevistados empregam para a referência específica a pessoas? Que traços de sentido esses itens apresentam? Há nomes que são mais recorrentes que outros?

### **Os estudos filosóficos sobre termos singulares e nomes próprios**

Os estudiosos da filosofia da linguagem geralmente distinguem os *termos singulares* dos *termos gerais*. Essa diferença está presente na obra filosófica de Stuart Mill, já no século XIX (MILL, 1984 [1843]). Esse filósofo afirma que um item como *homem*, sendo um termo geral, pode ser afirmado verdadeiramente para João, Jorge, Maria e outras pessoas. Por outro lado, um item como *João*, sendo um termo singular, é suscetível de ser afirmado verdadeiramente para uma só coisa. Entre os termos singulares, com os quais é possível fazer referência a um único objeto ou indivíduo particular, os autores incluem os nomes próprios, certos pronomes pessoais e as descrições definidas singulares. Mill considera o nome próprio de pessoa como um elemento que possui a propriedade de denotar um único indivíduo. Para

ele, os nomes próprios “não são conotativos; denotam os indivíduos a quem dão o nome, mas não afirmam nem implicam qualquer atributo como pertencente a esses indivíduos” (MILL, 1984, p. 99).

A referência de um nome próprio é, no entanto, diferente da de um pronome pessoal como *eu* e *você*. Conforme expõe Fernández Moreno (2006), a referência de tais pronomes depende de um *contexto de emissão* – o referente de *eu*, por exemplo, depende de quem o emite. Por outro lado, um nome próprio só pode se referir ao indivíduo ao qual se atribuiu tal nome. Por isso, o autor afirma que os nomes próprios *individualizam* os objetos aos quais se referem (FERNÁNDEZ MORENO, 2006, p. 15). Na verdade, o que Fernández está destacando é o caráter eminentemente dêitico de tais pronomes, característica que os diferencia dos nomes próprios.

Mill (1984) não chega a construir uma teoria específica sobre os nomes próprios. Mas suas ideias serão retomadas várias décadas depois, já no século XX, dentro da chamada teoria referencial direta ou teoria causal. Saul Kripke, que é visto como um dos criadores da *semântica formal dos mundos possíveis* (cf. Pérez Otero, 2006, p. 15), pode ser considerado o principal representante dessa teoria. De acordo com Kripke (1982), os nomes próprios são designadores rígidos: designam o mesmo indivíduo em todo mundo possível no qual esse indivíduo existe<sup>3</sup>. Retomando suas palavras sobre designador rígido:

Quando eu qualifico um designador como rígido, como designando a mesma coisa em todos os mundos possíveis, eu quero dizer que, tal como é usado em *nossa* linguagem, ele designa essa coisa quando falamos de uma situação contrafactual (Kripke, 1982, p. 65) (tradução nossa).

Essa seria a tese fundamental de Kripke sobre a referência dos nomes próprios. As descrições definidas, por outro lado, seriam designadores não rígidos: mudam de referência de um mundo possível a outro mundo possível. Por não estar associado a nenhuma descrição, o

---

<sup>3</sup> Sobre uma segunda definição de *designador rígido* na obra de Kripke, veja-se a discussão em Fernández Moreno (2006, p. 94), que apresenta também a definição que Kripke remeteu a Kaplan em carta: “un designador *d* de un objeto *x* es *rígido* si designa *x* con respecto a todo mundo posible en el que *x* existe y *no* designa ningún objeto distinto de *x* con respecto a ningún mundo posible” (Kaplan, 1989, p. 569 *apud* Fernández Moreno, 2006, p. 95).

nome próprio refere independentemente dos atributos do referente. Nesse sentido, a tese de Kripke é relacionada à de Mill<sup>4</sup>.

Com base no exposto, o nome próprio seria um designador rígido. Por outro lado, um *termo geral* (na concepção filosófica) não é utilizado para designar um único objeto ou indivíduo. Entretanto, tanto uma descrição definida singular, espécie de *termo singular*, quanto um *termo geral*, podem estar formados por um nome (ou substantivo) que, nos estudos linguísticos, tem sido chamado de nome (ou substantivo) geral (ou genérico). Entre esses nomes, incluem-se itens como ‘*cara*’, ‘*coisa*’, ‘*indivíduo*’, ‘*negócio*’, ‘*pessoa*’, ‘*trem*’, ‘*troço*’, etc. Na seção seguinte, serão retomados alguns aspectos linguísticos de tais nomes<sup>5</sup>.

### **Os estudos linguísticos sobre os nomes gerais**

Um dos primeiros estudos a tratar do comportamento linguístico dos nomes gerais é o de Halliday e Hasan (1995 [1976]), autores que destacam a função coesiva que possuem, além de sustentarem que são membros superordenados de grandes conjuntos lexicais. O trabalho deles tem sido retomado por outros linguistas, tais como Mahlberg (2005), Mihatsch (2002; 2006a; 2006b), Oliveira (2006) e Pelo (1986), que, a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, estudam o comportamento de itens com propriedades semelhantes aos que foram objeto de estudo de Halliday e Hasan (1995). Estes autores apresentam como nomes gerais os seguintes itens: *people, person, man, woman, child, boy, girl* [human]; *creature* [non-human animate]; *thing, object* [inanimate concrete count]; *stuff* [inanimate concrete mass]; *business, affair, matter* [inanimate abstract]; *move* [action]; *place* [place]; *question, idea* [fact] (Halliday e Hansan, 1995 [1976], p. 274).

Embora o tema tenha sido retomado algumas vezes, a lista de nomes gerais varia bastante entre os diferentes estudos. Pelo (1986), por exemplo, analisa o comportamento dos seguintes itens na imprensa italiana: *fatto, cosa, problema, situazione, fenomeno, argomento*,

---

<sup>4</sup> Não é objetivo deste trabalho retomar a análise da referência dos nomes próprios sob o ponto de vista da filosofia. Para uma exposição mais detalhada sobre as teorias filosóficas, consulte-se García Suárez (1997).

<sup>5</sup> Também não constitui objetivo deste texto aprofundar-se em uma abordagem linguística dos nomes próprios. Para esse fim, vejam-se: Amaral (2008), Fernández Leborans (1999), Gary-Prieur (1994), Jonasson (1994), Leroy (2004) e Van Langendonck (2007).

*idea, motivo, questione, gente, affare, bene, faccenda, circostanza, vicenda, dato, opera, caso.*

Mahlberg (2005) analisa os nomes gerais tendo como base teórica uma abordagem da linguística de corpus. Considerando especialmente a frequência, a autora estuda o comportamento textual dos seguintes itens no *Bank of English Corpus*: *time, year, people, years, world, way, day, life, man, part, end, women, place, things, men, business, family, thing, times, woman*. Ao final do seu trabalho, Mahlberg (2005, p. 182) esclarece que, pelo fato de o número de dados de língua oral ser baixo no *corpus* utilizado, não foi possível discutir questões relacionadas à língua falada. Neste artigo, que analisa dados de língua oral do português, pretende-se contribuir para o conhecimento do comportamento desses itens.

Oliveira (2006), ao estudar o que ela chama de substantivos-suporte (substantivos acompanhados de adjetivos, em que aqueles estão em situação análoga à dos verbos-suporte) retoma os estudos de Halliday e Hasan, apesar de apresentar uma lista bem diferente da dos autores. A autora investiga o comportamento de itens como: *âmbito, área, aspecto, base, campo, caráter, coisa, componente, etc.*<sup>6</sup>.

Como se vê, não há uniformidade nos conjuntos dos itens chamados de nomes gerais (ou genéricos). Mas, do ponto de vista semântico-lexical, são itens vagos, que podem ser usados em sintagmas com referência a entidades bem diferenciadas. Entre esses itens, encontram-se aqueles que o falante usa para referir-se a outros indivíduos, sejam nomes que contêm apenas o traço [+humano] (como *pessoa*), sejam os que contêm algum traço relacionado à marcação de gênero (*mulher* ou *homem*) ou idade (*rapaz, velho, etc.*).

Os estudos anteriores (com exceção de Oliveira (2006)), incluem nomes com traço [+humano] entre os nomes gerais. Neste trabalho, serão observadas as características desse subgrupo de nomes. Entretanto, será analisado o seu comportamento quando aparecem em sintagmas que mantêm uma referência específica a um indivíduo (LYONS, 1980). Em outras palavras, são sintagmas nominais com os quais é possível fazer referência a um único indivíduo e essa referência é específica. Além do mais, pode ser feita por meio de um sintagma nominal definido, como em (5) ou indefinido (6). Essa possibilidade se justifica pelo fato de que, em

---

<sup>6</sup> No Brasil, há vários estudos que citam o papel coesivo dos nomes gerais, também chamados de nomes genéricos, mas esse tema não será retomado aqui (cf. Koch (2004), Marcuschi e Koch (2006) e Zamponi (2003)).

ambos os casos, seria possível o falante usar um nome próprio em lugar do sintagma. Dessa forma, (5) poderia ser parafraseado por (5a)<sup>7</sup> e (6) por (6a):

(5) **a minina** tinha... tinha um ano quando nós foi... pa Aparicida (CMP)

(5a) (a) **Mariana** tinha... tinha um ano quando nós foi... pa Aparicida

(6) eu tava cum... gostano de **uma menina**... isso foi... semana passada (BHZ)

(6a) eu tava cum... gostano de (da) **Mariana**... isso foi... semana passada

Considerando o critério exposto no parágrafo anterior, ficam excluídos deste trabalho aqueles itens que, embora também possam ser incluídos entre os nomes gerais de traço [+humano], possuem também um traço [+coletivo]. Para esses nomes, o *corpus* registrou as seguintes ocorrências: *galera, gente, moçada, pessoal, população, povo, turma*.

### **O corpus**

O *corpus* deste trabalho está constituído por gravações de língua oral realizadas com 39 informantes adultos em cinco municípios de Minas Gerais: Belo Horizonte, Campanha, Minas Novas, Ouro Preto e Paracatu. O número de informantes de cada localidade varia de cinco a onze, fato que não influencia no resultado deste trabalho, uma vez que não é o objetivo aqui fazer uma análise da variação diatópica.

As localidades cobrem diferentes mesorregiões do estado, como Jequitinhonha (Minas Novas), Metropolitana (Belo Horizonte e Ouro Preto), Noroeste (Paracatu) e Sul (Campanha), o que permite afirmar que se tem aqui uma pequena amostra dos falares do estado, adotando-se a noção de *falar* de Zágari (1998). Não se está afirmando, porém, que exista uma homogeneidade linguística no estado, mas apenas que os dados cobrem pontos diferentes e não se limitam a apenas uma região de Minas Gerais.

Os dados de Belo Horizonte e Ouro Preto pertencem ao banco de dados do projeto *Mineirês* (PROJETO, 2012) e os das outras localidades, organizados por Amaral (2003), fazem parte do projeto *O uso de nomes gerais nos falares mineiros*<sup>8</sup>. Com relação à sua

---

<sup>7</sup> Os nomes próprios das paráfrases deste artigo são fictícios.

<sup>8</sup> Disponível em: <[www.letras.ufmg.br/nomesgerais](http://www.letras.ufmg.br/nomesgerais)>. Acesso em: 15 jun. 2012.

extensão, o *corpus* apresenta um número aproximado de 111.102 palavras, conforme mostra a tabela seguinte:

**Tabela 1** - Extensão do *corpus*

<b>Localidade</b>	<b>Número aproximado de palavras</b>
Belo Horizonte	42635
Campanha	16295
Minas Novas	17857
Ouro Preto	13379
Paracatu	20936
<b>Total</b>	<b>111102</b>

### **Análise**

Os nomes gerais de traço [+humano] encontrados no *corpus* que são usados em sintagmas com referência específica a indivíduos são os que se encontram na primeira coluna da tabela 2. Ao lado, observa-se o número de ocorrências de cada item e, na terceira coluna, a porcentagem dessas realizações. O total de ocorrências foi de 172. Note-se que há um certo equilíbrio entre as formas mais utilizadas, não se registrando nenhum nome com número bem superior aos demais. Essa situação difere da análise dos nomes gerais como um todo, em que se observa um grande predomínio do item *coisa* (AMARAL, 2013).

**Tabela 2** - Nomes gerais com traço [+humano]

<b>Nomes gerais com traço [+humano]</b>	<b>Número de ocorrências</b>	<b>%</b>
rapaz	27	15,70
homem	22	12,79
menina	22	12,79

menino	20	11,63
moça/mocinha	19	11,05
pessoa	17	9,88
mulher	13	7,56
senhor	8	4,65
senhora	6	3,49
moço	5	2,91
criança	4	2,33
cara	3	1,74
velho	3	1,74
velha	2	1,16
criatura	1	0,58
<b>Total</b>	<b>172</b>	<b>100,00</b>

A seguir, serão discutidas algumas ocorrências de nomes que não foram incluídos na tabela acima. Em seguida, nos deteremos especificamente nas propriedades de tais itens.

### Casos não computados

Ao analisar dados do espanhol, Bajo Pérez (2002, p. 174) inclui itens como *fulano*, *mengano*, *zutano* e *perengano*, usados sem determinante e como sujeito, dentro da classe de antropônimos, como em *Fulanita vino pronto*. Mas quando possuem o significado de ‘indivíduo’, a autora não considera tais itens como nomes próprios. São seus exemplos: *Ha venido un fulano preguntando por ti*; *Los fulanos aquellos eran macarras*.

Embora a autora apresente essa distinção observando a sintaxe desses elementos, no *corpus* deste trabalho, que registrou casos de *fulano* (*de tal*) e *ciclano*, tais itens não são considerados nomes próprios, mas nomes gerais de nomes próprios – que não são o foco deste trabalho. Em todos os exemplos abaixo, é possível substituir os itens destacados por um nome próprio, apesar de não se ter uma referência a uma entidade específica. Assim, em (7) seria possível ter (7a), em (8), (8a) e em (9), (9a):

- (7) ah vô trazê meu amigo { } o otro vai trazê **fulano** (BHZ)  
(7a) ah vô trazê meu amigo { } o otro vai trazê **Paulo**

(8) aquela música era de **fulano di tal** (BHZ)

(8a) aquela música era de **Paulo**

(9) antigamente... as pessoas aqui era assim... **fulano de ciclano...** (CMP)

(9a) antigamente... as pessoas aqui era assim... **Maria de Paulo**

Para este trabalho, também foram eliminadas as ocorrências em que o sintagma em que contém um nome geral remete ao falante ou ao interlocutor. Isso se deve ao fato de que, como se estão considerando aquelas ocorrências em que se opta por nome geral em lugar de um nome próprio, não se justifica incluir as ocorrências de primeira pessoa, tendo em vista que o falante não usaria seu nome próprio para se referir a si mesmo. Do modo semelhante, o falante do português brasileiro não usaria o nome do interlocutor no lugar no pronome de segunda pessoa. Em (10a), não é possível o uso do antropônimo do falante – observe-se, além disso, que (10) apresenta *pessoa* em um uso predicativo, não referencial. Considerando (11) e (11a), também não seria possível o uso do antropônimo do interlocutor:

(10) sô uma **pessoa** muito agitada (OPR)

(10a) \* sô **Mariana** muito agitada

(11) cê, desculpa a mal... palavra que eu fiz com o **sinhô**, viu?... (MNV)

(11a) \*cê, desculpa a mal... palavra que eu fiz com **Paulo**, viu? [Paulo = ouvinte]

Tal como (11), no exemplo abaixo, o SN destacado remete ao entrevistador e, apesar de conter o nome *moço*, foi excluído, pois neste trabalho não estão sendo computados casos de vocativo (outro uso também não referencial), apesar de esta função poder ocorrer com nome próprio, como mostra (12a).

(12) ô **moço**... dos mais veio que tem aqui nos meio... (MNV)

(12a) ô **Paulo**... dos mais veio que tem aqui nos meio...

Foram eliminadas da análise ainda as ocorrências de *senhor* como título, seja nas formas reduzidas *sô* (13) ou *seu* (14):

(13) foi o **Sô Zeca** que fez... (MNV)

(14) o pai dele é **seu Itamar** (PRC)

Por fim, também deixaram de ser computados os casos em que se têm adjetivos. Como se vê, o item *velho* de (15) e o item *jovem* de (16) são adjetivos.

(15) sô um dos mais **velho** tenho cinquenta e quatro ano de Irmão do Rusário.. (MNV)

(16) com esse rapaz aí o Muacir... Josef... também... era ùa turma assim... pessoal bem **jovem** né?... (MNV)

Na próxima seção, são discutidas as ocorrências computadas e que constam na tabela 2. Inicialmente, verifica-se que tais nomes possuem uma distinção no que se refere ao gênero do referente, fator que será considerado.

### **Nomes gerais sem marcação de gênero do referente**

Entre os nomes gerais que não marcam o gênero do referente, masculino ou feminino, o corpus apresenta *criança*, *criatura* e *pessoa*. Com respeito ao primeiro, as quatro únicas ocorrências registradas são usadas apenas por uma única informante de Belo Horizonte para se referir a sua sobrinha, como em (17), o que inviabiliza uma análise aprofundada. Com respeito ao segundo nome, há uma única ocorrência, apresentada em (18), em que o SN se refere à filha da informante:

(17) **a criança** tamém foi si apegano a mim (BHZ)

(18) na hora que eu soube que tava grávida eu realmente assim... me senti uma outra pessoa... me senti diferente... achei que Deus foi me me me deu de presente essa **criatura** (BHZ)

No caso de *pessoa*, inicialmente, poder-se-ia pensar em uma maior recorrência desse item para referência a indivíduos – o que iria ao encontro de AMARAL (2013), que caracteriza esse item como protótipo para aqueles nomes que são usados para se referir a entidades humanas. São exemplos:

(19) ma[s] rino tanto que a **pessoa** tinha os dente tão clarinho... (PRC)

(20) nunca tinha trabalhado e fui trabalhá até com uma **pessoa** da minha família (BHZ)

(21) um que foi inforcado... mais ele não conseguiu... morrê... porque esse do/intão que a **pessoa** encarregada teve que trepá no ombro dele... pra forçá... sabe (CMP)

No entanto, se comparamos esse resultado com a totalidade dos nomes gerais de *pessoa*, incluindo aqueles que contêm algum traço de gênero do referente, o item *pessoa* não mantém sua liderança. Isso se explica pelo fato de que, nos dados deste trabalho, foram excluídos os casos em que o sintagma com *pessoa* se refere a indivíduos não específicos, tal como (22), (23) e (24).

(22) “a **pessoa** vai ficano mais velha de idade num güenta trabalhá tanto né?” (CMP)

(23) não ma[s] se ocê chegá naquela rua que der com aquea rua dottor Agustim qualquer **pessoa** que ocê perguntá te informa (MNV)

(24) que se... por um acaso um dia acontecê de cloná ùa **pessoa** é... ninguém vai sabê como ê vai reagi... (MNV)

Esse resultado mostra que os informantes, ao escolherem um nome geral de traço [+humano] e referente não específico, preferem o item *pessoa*. Porém, se optam por fazer uma referência específica, fazem escolhas que variam em função do gênero e da idade, tal como se detalhará mais adiante.

### **Nomes gerais com marcação de gênero**

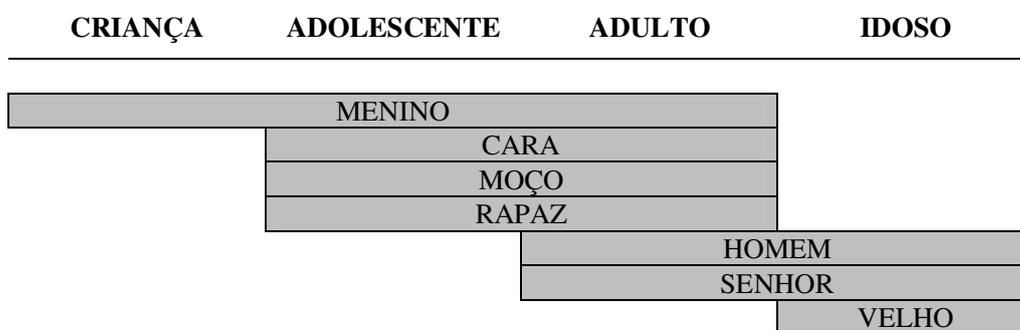
Como é possível perceber pela Tabela 2 acima, excetuando-se *criança*, *criatura* e *pessoa*, todos os demais são marcados ou com o traço [+masculino] ou [+feminino]. Agrupando os dados com relação a esses traços, obtém-se o seguinte quadro:

**Quadro 1** - Nomes gerais agrupados por traços [+masculino] e [+feminino]

[+humano]		[+humano]
[+masculino]		[+feminino]

cara	
homem	menina
menino	moça/mocinha
moço	senhora
rapaz	velha
senhor	
velho	

A partir desses resultados, pode-se perguntar: Entre os nomes gerais [+humano] [+masculino] e entre aqueles que são [+humano] [+feminino], há como afirmar qual ou quais seriam mais recorrentes que outros? Como esses itens têm traços relacionados à idade, podem-se verificar quais nomes são usados mais frequentemente para um grupo etário mais heterogêneo. Embora não seja possível ter acesso à idade exata dos referentes pelo contexto de cada entrevista, pode-se inferir pelo menos em qual fase da vida a pessoa referida se encontra. Com base nisso, verificando-se as diferentes possibilidades de cada item conforme as fases: criança; adolescente; adulto/a; idoso/a, obtém-se o resultado que pode ser visto nas figuras 1 e 2 abaixo.



**Figura 1-** Uso dos itens [+humano] [+masculino] conforme as fases da vida do referente

No corpus, *rapaz*, *senhor* e *menino* lideram o subconjunto dos nomes gerais preferidos para referência a pessoas do sexo masculino. Porém, observando-se a abrangência de uso, verifica-se que *menino* é o mais geral, uma vez que é usado para indivíduos das faixas etárias de crianças (26), adolescentes (27) e adultos (27):

(25) quand[o] eas chegô lá no quarto o **minino** já tinha nascido (MNV)

(26) *INFORMANTE*: o meu **minino** mais velho... o F... ele ti/ele andô com bronquite... (...)

*PESQUISADOR 2*: ele tá com quantos anos?

*INFORMANTE*: treze anos... (PRC)

(27) tia da da... da tia do do daquele **minino** que que... que ia casá e num caso (MNV)

Com relação à faixa etária dos falantes que utilizam o item *menino*, poder-se-ia questionar se informantes de diferentes faixas etárias utilizariam esse item e se haveria um predomínio por uma ou outra faixa etária. Infelizmente, o *corpus* não possui dados de crianças e adolescentes menores, mas apenas de pessoas a partir de 18 anos. Mas, considerando os dados disponíveis, verifica-se que *menino* é realizado por informantes de distintas idades. Em (28), encontra-se um exemplo produzido por informante com 30 anos; em (29), por um de 58 e em (30), por informante de 80 anos. Tais exemplos corroboram a produtividade do uso desse item como nome geral para pessoas do sexo masculino.

(28) eu ponho a televisão bem alta... quand[o] o **minino** deixa num faz algazarra... aí eu mais ouço do que vejo né? (AMARAL, p. 221)

(29) mais ela divia tá sabeno des[de] do início que aquele **minino** num é o... o que ela quiria... o rapaz num tinha nada a ver (AMARAL, p. 194)

(30) um **menino** entrou e eles por fora esperando que o **menino** saísse pra ele também entrar... porque era um a um... o **menino** nunca mais saía o **menino** nunca mais que saía... eles esperando... até que foi indo a mina abateu (OPR)

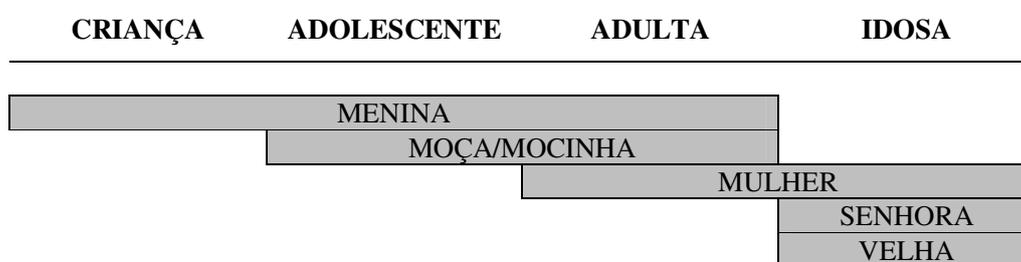
Por outro lado, *velho* demonstrou ser o menos abrangente, já que, além do número baixo de ocorrências, só possibilita uma referência a idosos, como em (31):

(31) nem quando o **velho** fez cem anos eu não vi ele arranjà uma desculpa (PRC)

Com respeito à variação entre *cara*, *moço* e *rapaz*, e a relação com os informantes que utilizam tais itens, tinha-se uma hipótese de que o primeiro desses nomes gerais fosse apresentar uma frequência maior entre os falantes mais jovens. Entretanto, como o número de ocorrências de *cara* é baixo (apenas 3) e inclusive sendo todas realizadas por falantes acima de

50 anos, não foi possível testar essa hipótese. No caso de *moço*, também são poucos os dados (5 no total), mas encontram-se ocorrências tanto em falantes mais jovens (até 30 anos) quanto em falantes mais velhos (acima de 50 anos). Já no caso de *rapaz*, das 27 ocorrências, dezoito, ou seja, mais de 66%, ocorrem na fala de informantes com mais de 50 anos. Como os dados de cada localidade não são regulares quanto à faixa etária, não é possível fazer nenhuma afirmação conclusiva com esses números, mas apenas supor que o item *rapaz* seja usado preferencialmente por falantes mais velhos. Para confirmar essa hipótese, seria necessária uma ampliação dos dados com uma análise específica de tais itens.

A figura seguinte apresenta a análise para os itens com traços [+humano] [+feminino].



**Figura 2** – Uso dos itens [+humano] [+feminino] conforme as fases da vida do referente

Considerando os nomes com traços [+humano] [+feminino], observa-se, pela figura (2), que *menina* tem um uso mais abrangente para a referência a pessoas do sexo feminino, podendo-se referir a criança (32), adolescente (33) ou adulta (33). Em (34), inclusive, o informante corrige o uso do nome *mulher* para *menina*:

(32) a **minina** mais velha... que era a C... tava com dois ano... (PRC)

(33) meus primeros é:: namoro... não muito duradouro... um mês... durava um mês... durava dois mês terminava... tinha uma **minina** que quando dava [vonta] de dá uns beijim nela eu chamava ela (BHZ)

(34) aquela mulhé... aquela **minina** que que faz o papel lá de de de... tia da da... da tia do do daquele minino (MNV)

Com respeito às ocorrências de *senhora*, todas foram usadas para a referência a pessoas idosas, conforme se vê em (35). Esse fato mostra uma diferença com relação ao uso de *senhor*, que foi empregado tanto para homens adultos quanto para idosos. Isso se deve possivelmente a certo traço pejorativo associado à forma feminina, o que levaria o informante a evitá-la para fazer referência a mulheres não idosas.

(35) eu fui morá com uma **senhora** que tava pricisano de uma compania que ela tinha uma filho só e esse (BHZ)

Vale destacar, por outro lado, que a forma *senhora*, na acepção de ‘esposa’, foi verificada no *corpus*, como no exemplo (36), que pode ser parafraseado por (36a). Essa acepção, porém, não foi observada com a forma masculina correspondente.

(36) essa casa memo aqui da minha **senhora** tem mais de duzentos ano (MNV)

(36a) essa casa memo aqui da minha **esposa** tem mais de duzentos ano

Comparando-se ainda os dados das figuras 1 e 2, verifica-se uma semelhança entre a recorrência dos itens *menino / menina*, embora se ateste uma variação menor de itens [+feminino], ou seja, há mais formas para a referência específica masculina que para a feminina. Em outras palavras, se os informantes, ao se referirem a indivíduos do conjunto de adolescentes e adultos do sexo masculino, empregam *cara*, *moço* ou *rapaz*, utilizam apenas *moça* (e sua forma variante *mocinha*) para a referência a pessoas do conjunto de adolescentes e adultos do sexo feminino. Como é possível observar pela tabela 1, nem a forma *adolescente* é empregada para esse tipo de referência.

Certamente, para verificar a relevância quantitativa de cada item, seria necessária uma análise estatística que levasse em conta o peso de cada nome geral no *corpus*. Essa análise, porém, não será desenvolvida neste trabalho. Apesar disso, o resultado encontrado não deixa de apresentar tendências importantes para o conhecimento do comportamento dos nomes gerais no português falado em Minas Gerais.

## Conclusões

Conforme visto no início deste trabalho, os falantes podem fazer referência a um indivíduo por meio do que os filósofos já chamavam, no século XIX, de *termos singulares* (MILL, 1984). Entre esses, incluem-se os nomes próprios, classificados, por alguns autores da filosofia da linguagem, como *designadores rígidos* (KRIPKE, 1982). No entanto, quando não utilizam um nome próprio, seja porque não o conhecem, não querem revelar seu nome ou por outro motivo, fazem uso, além de outras possibilidades, de sintagmas nominais que contêm nomes gerais, termo que vem sendo utilizado por linguistas desde o trabalho de Halliday e Hasan (1995 [1976]).

Nesse sentido, respondendo à primeira questão proposta anteriormente (ou seja, quando não utilizam um nome próprio ou um pronome, quais são os nomes gerais que os falantes mineiros entrevistados empregam para a referência específica a outras pessoas?), verificou-se que as formas utilizadas no *corpus* para esse tipo de referência são: *cara; criança; criatura; homem; menina; menino; moça; mocinha; moço; mulher; pessoa; rapaz; senhor; senhora; velha; velho*.

Se, por um lado, esses nomes, por apresentar o traço [+humano], se alinham com os estudos sobre os nomes gerais citados no início deste trabalho (Mahlberg (2005), Mihatsch (2002; 2006a), Oliveira (2006) e Pelo (1986)), por outro, pode-se afirmar que ampliam o repertório dos possíveis nomes gerais de traço [+humano] e revelam uma relativa variedade de nomes usados para a referência a pessoas entre os falantes do estado.

Com respeito à questão sobre os traços de sentido que apresentam, a análise dos dados revelou que há uma tendência de os falantes optarem pelos itens que marcam o gênero do indivíduo referido. Mas também foi observada uma variação relativa à distinção da fase da vida em que se encontra a pessoa mencionada.

No que tange à recorrência dos nomes investigados, verificou-se que, quando a referência é feita a pessoas do sexo masculino, o item *menino* possui uma amplitude de uso maior, já que engloba um conjunto de referentes masculinos com diferentes idades, desde crianças a adultos. O mesmo se aplica ao item *menina*, para o caso de pessoas do sexo feminino. Uma comparação entre os itens *senhor* e *senhora* mostrou que o primeiro se aplica a homens adultos e idosos e o segundo somente a mulheres idosas. Outro resultado encontrado refere-se à maior variedade de itens para a referência a pessoas do sexo masculino que para pessoas do sexo feminino.

No caso de itens que não marcam a distinção de gênero (*pessoa, criança e criatura*), a frequência é baixa, o que foi verificado inclusive para *pessoa*, que, numa análise global, ou seja, sem as restrições aplicadas neste trabalho, apresenta-se como o nome geral mais comum para referência a seres humanos.

Embora em alguns momentos tenhamos tratado da relação entre o uso de cada nome geral e as distintas faixas etárias do informante que o emprega, esse não foi o foco deste trabalho. Acredita-se que uma comparação como essa possibilitaria uma continuidade interessante para verificar não somente essa relação, mas também outras, como, por exemplo, o sexo do informante que utiliza cada nome geral. Além do mais, caberia investigar também as formas usadas por crianças e adolescentes. Como o *corpus* utilizado contém gravações apenas de adultos, não é possível fazer nenhuma afirmação sobre a fala de menores.

Como foi possível observar, o *corpus* não registrou alguns itens que os dicionários costumam apresentar como sendo formas variantes ou sinônimas para a referência a pessoas: *dona; guri; madame; pequeno; sujeito, indivíduo* etc. Esse fato nos permite concluir ainda que esses últimos itens não estão entre os preferidos pelos falantes de Minas Gerais para a referência específica a seres humanos.

## Referências

AMARAL, E. T. R. *A ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos em três localidades de Minas Gerais: Campanha, Minas Novas e Paracatu*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

\_\_\_\_\_. *Nomes próprios: análise de antropônimos do espanhol escrito*. Tese (Doutorado em Letras – Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Os nomes gerais em três localidades mineiras: Campanha, Minas Novas e Paracatu. *Todas as Letras*, v. 15, n. 1, p. 138-151, 2013.

BAJO PÉREZ, E. *La caracterización morfosintáctica del nombre propio*. Noia (A Coruña): Toxoutos, 2002.

FERNÁNDEZ LEBORANS, M. J. El nombre propio. In: BOSQUE MUÑOZ, I.; DEMONTE BARRETO, V. (dir.). In: *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. vol. 1: sintaxis básica de las clases de palabras, p. 77-128.

FERNÁNDEZ MORENO, L. *La referencia de los nombres propios*. Madrid: Trotta, 2006.

GARCÍA SUÁREZ, A. *Modos de significar: una introducción temática a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos, 1997.

GARY-PRIEUR, M-N. *Grammaire du nom propre*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. Hong Kong: Longman, 1995 [1976].

JONASSON, K. *Le nom propre: constructions et interprétations*. Lourain-la-Neuve: Duculot, 1994.

KOCH, I. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (orgs.). *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 244-262.

KRIPKE, S. *La logique des noms propres*. Tradução de Pierre Jacob; François Recanati. Paris: Les éditions de Minuit, 1982.

LEROY, S. *Le nom propre en français*. Paris: Ophrys, 2004.

LYONS, J. *Semântica-I*. Porto: Presença, 1980.

MAHLBERG, M. *English general nouns: a corpus theoretical approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I. G. V. Referenciação. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. *Gramática do português culto falado no Brasil*. v. 1: construção do texto falado. Campinas: UNICAMP, 2006. p. 381-399.

MIHATSCH, W. De plantas, animales y (otros) objetos: lexemas cultos genéricos entre léxico y gramática. In: VEIGA, A.; PEREIRA, M. G.; GÓMEZ, M. S. (eds.): *Léxico y gramática*. Lugo: Tris Tram (Linguas e lingüística; 3), 2002. p. 237-248.

MIHATSCH, W. *Kognitive Grundlagen lexikalischer Hierarchien: untersucht am Beispiel des Französischen und Spanischen*. Tübingen: Max Niemeyer, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Machin, truc, chose: la naissance de marqueurs pragmatiques*. In: Drescher, Martina; Job, Barbara (Hrsg.): *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes: Approches théoriques et méthodologiques*. Frankfurt am Main: Lang, 2006b, p. 153-172.

MILL, J. S. Sistema de lógica dedutiva e indutiva e outros textos. In: BENTHAM, Jeremy. *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984 [1843]. (Coleção *Os pensadores*, v. 34.)

OLIVEIRA, C. M. G. M. de. *O substantivo-suporte: critérios operacionais de caracterização*. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=61768](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=61768)>. Acesso em 17 abr. 2012.

PELO, A. I "nomi generali" nella lingua dei giornali italiani. In: LICHEM, K.; MARA, E.; KNALLER, S. (ed.). *Parallela 2: aspetti della sintassi dell'italiano contemporaneo*, Atti del 3° incontro italo-austriaco di linguisti a Graz (28-31 maggio 1984), Gunter Narr, Tübingen, 1986, pp.205-214.

PÉREZ OTERO, M. *Esbozo de la filosofía de Kripke*. Barcelona: Montesinos, 2006.

PROJETO Mineirês: a construção de um dialeto. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/mineires/>>. Acesso em 15 jun. 2012.

VAN LANGENDONCK, W. *Theory and typology of proper names*. Berlin: Walter de Gruyter, 2007.

ZÁGARI, M. R. L. Os falares mineiros: esboço de um atlas lingüístico de Minas Gerais. In: AGUILERA, Vanderci de A. (org.) *A Geolingüística no Brasil: caminhos e perspectivas*. Londrina: UEL, 1998. p. 31-54.

ZAMPONI, G. *Processos de referência: anáforas associativas e nominalizações*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A COERÊNCIA ENTRE PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ATIVIDADES PRÁTICAS NO LIVRO DIDÁTICO

Francielle Machado dos Santos<sup>1</sup>  
Fabiana Giovani<sup>2</sup>

**Resumo:** A finalidade deste artigo é analisar uma unidade de estudo do livro didático “Português: Uma proposta para o letramento” escrito pela autora Magda Soares (2003), especialmente no que tange a alfabetização e letramento. Foi feita uma análise do capítulo “Muito prazer, dona rua!” com o objetivo de verificar a coerência entre os fundamentos norteadores encontrados no manual do professor e as atividades efetivamente propostas no livro do aluno. De acordo com a autora, o processo de aprendizagem de leitura e escrita deve ultrapassar, já nas séries iniciais, a simples aquisição da tecnologia, assim como ela chama a codificação (escrita) e a decodificação (leitura). Desta forma, ler e escrever tornam-se processos de apropriação que ocorrem em seus usos nas práticas sociais. A análise revela que o livro didático apresenta em alguma medida coerência entre teoria e prática, bem como um avanço na forma de aliar o trabalho com a alfabetização e o letramento. No entanto, acredita-se que o professor não deve se restringir às atividades aqui propostas como fontes de alfabetização e letramento e sim buscar em sua própria realidade maneiras de adaptar este material ao seu contexto de atuação.

**Palavras-chave:** Alfabetização e letramento, livro didático, relação teoria e prática

**Abstract:** The purpose of this paper is to analyze a unit of study which aims the appropriation of literacy in the textbook: “Português: Uma proposta voltada para o letramento”, by Magda Soares (2003). An analysis of the chapter “Muito prazer, dona rua!” was done with the objective of verifying the consistency of the theoretical framework found in the teacher’s book (manual guide) and the activities proposed in the student’s book. According to the author, the process of learning to read and write must overcome, in the elementary grades, the simple acquisition of technology, as she calls codification (writing) and codification (reading). Thus, read and write became appropriation processes that occur in its uses in the social practices. The analysis reveals that the textbook presents some extent consistency between theory and practice, as well as a breakthrough in the form of combining work with literacy. However, it is believed that the teacher should not be restricted to the activities proposed here as sources of literacy, and search for ways to adapt this material to his/her own context of action.

**Key-words:** Literacy, textbook, theory and practice relation

---

<sup>1</sup> Aluna da pós graduação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA-Bagé/RS). E-mail: franmsdp@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora doutora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA-Bagé/RS). E-mail: fabianagiovani@unipampa.edu.br

## 1. INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, desde que nascemos, estamos expostos a interações sociais e nestas atuamos seja por meio da oralidade ou da escrita. Assim, nas diferentes realidades sociais e culturais em que nos encontramos passamos a praticar o uso seja da língua falada ou escrita.

De acordo com os estudos de Britto (2003), é comum vermos o uso da língua escrita com determinado prestígio em relação às variedades orais. Isso se deve ao fato de existir uma maior exigência formal no uso da escrita, o que pressupõe um bom domínio do código e, conseqüentemente, um nível maior de escolarização que pode gerar benefícios na vida do sujeito. Porém, essa supervalorização da língua escrita sobre a língua falada perde o seu sentido quando percebemos que, nas atividades do cotidiano, elas se entrelaçam e se complementam.

É preciso ter bem claro, então, que oralidade e escrita são fenômenos diferentes, embora interligados. Marcuschi (2008) observa, por exemplo, que, se pensarmos na história da humanidade, a fala/oralidade surgiu muito antes da escrita, o que não significa que a oralidade seja superior à escrita. Por outro lado, a cultura escrita, embora mais recente, se instalou de tal forma nas sociedades contemporâneas de modo que se tornou indispensável. Isso também não faz da escrita intrinsecamente melhor do que a oralidade, embora na nossa sociedade a cultura escrita esteja profundamente vinculada à escolarização e aos benefícios que isso nos traz como cidadãos. Portanto, como expõe Marcuschi (2008, p. 17), “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”<sup>3</sup>.

Já que as práticas sociais do dia a dia nos exigem interações por meio da oralidade e da escrita é necessário trazê-las para o contexto das salas de alfabetização para que os alunos saibam utilizar tanto uma modalidade quanto a outra quando lhes for exigido em suas relações sociais. Isso presume trabalhar já em um momento inicial de escolarização, ou seja, desde a alfabetização, com textos que circulam nos mais variados contextos da vida em sociedade para que os jovens aprendam desde cedo que tipo ou gênero textual devem utilizar de acordo com a situação em que se encontram, com quem interagem e com que finalidade. Assim, a alfabetização se amplia e passa a incluir o letramento que irá ter continuidade durante toda a existência do indivíduo.

---

<sup>3</sup> Segundo Marcuschi, a partir da perspectiva de que a língua em uso apresenta um conjunto de práticas sociais que variam da modalidade oral para a escrita e se entrecruzam em muitos momentos, é possível pensar que a relação entre oralidade e escrita se fundamenta na ideia de um *continuum* (cf. MARCUSCHI, 2008, p.34).

Rojo (2009) chama a atenção para o fato de que a alfabetização está vinculada ao conhecimento da escrita e da leitura. No entanto, conhecer o alfabeto não é suficiente para que se consiga ler, assim como ler não significa, necessariamente, que o indivíduo compreenda o que lê. É fundamental que o sujeito saiba tecer relações entre textos, inferir conceitos, fazer comparações e generalizações, bem como críticas e interpretações. Igualmente, para escrever é preciso estabelecer relações entre determinados assuntos, levando em conta o contexto de produção do texto, bem como o contexto no qual o leitor está inserido. Em outras palavras, isso significa dizer que é necessário pensar nas práticas sociais de leitura e de escrita envolvidas no processo de alfabetização a partir de uma perspectiva de língua como um fenômeno social, ou seja, é preciso que partamos das relações existentes entre língua, cultura e sociedade.

Por essa razão, a fase inicial de alfabetização deixa de ser reduzida a mera decodificação de palavras e frases soltas para posteriormente se chegar ao texto e passa a ser um momento de conhecimento, de troca por meio da interação com textos, com os colegas e com a professora, o que proporciona ao aluno a apropriação da escrita e dos variados gêneros, sejam eles orais ou escritos<sup>4</sup>.

É importante ressaltar que a imersão do aluno no mundo da escrita não deve ser iniciada somente pelo contato com as palavras porque na realidade em que nos encontramos, cada vez mais podemos notar que estamos o tempo todo inseridos em situações de comunicação em que interagimos por meio de textos. O mesmo ocorre com a criança que está aprendendo a falar, que está exposta a inúmeras situações de fala e não aprende de maneira segmentada, partindo do simples para o mais complexo e sim por meio das interações que vive, nos mais variados contextos do seu dia a dia. A criança não fica repetindo sempre a mesma sílaba até que a tenha decorado para só aí poder aprender algo novo. Na verdade, isso tudo ocorre de maneira simultânea através do seu contato com as amostras de língua oral que lhe são apresentadas em diversas situações de comunicação. O mesmo deve ocorrer no caso da apropriação da escrita. Como aponta Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do

---

<sup>4</sup> Muitos estudos mostram que a maneira como a escola, durante muitos anos, no Brasil, conduziu o processo de alfabetização, calcado na cultura dominante, teve como consequência o que é chamado de insucesso escolar do século XX. Embora aos brasileiros tenha sido garantido o acesso à escolarização, pesquisas demonstraram que somente isso não dá conta de diminuir o fracasso, as reprovações e a evasão escolares.

sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de *letramento*, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 14).

Com base nessa reflexão, torna-se necessário pensar que o material de apoio ao professor deve refletir esse processo de apropriação da escrita em um contexto de *letramento*, uma vez que será utilizado na sala de aula. É necessário ressaltar que a mudança dos manuais de alfabetização fica evidente a partir da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa deu início ao processo de avaliação pedagógica das obras inscritas em 1996 e, até 1997, tal programa não incluía livros didáticos de alfabetização. No entanto, em 2001, o mesmo mostra que os livros que se vinculam aos pressupostos da psicogênese da escrita e das teorias da enunciação duplicaram em relação ao total dos que foram inscritos no PNLD de 1998. E, num movimento inverso, o número dos livros didáticos que se identificavam com os métodos tradicionais de alfabetização passou de 40 - inscritos no PNLD 1998 - para apenas 10, no PNLD 2001.

Com base nessas informações, pensamos ser necessário analisar, por exemplo, como um livro didático de alfabetização que apresenta uma proposta para o *letramento* conduz o trabalho com os textos e se esta proposta cumpre com seus objetivos principais no processo de alfabetização e até mesmo se existe uma coerência entre as concepções teóricas do manual do professor e as atividades práticas para serem desenvolvidas com as crianças. Para uma análise como esta é adequado escolher um livro didático que tenha sido aprovado pelo PNLD e que tenha ainda como autora alguém que tematize teoricamente sobre as questões de alfabetização e *letramento*. Assim, escolhemos para análise o livro didático “Português: uma proposta para o *letramento*”<sup>5</sup> de Magda Soares e com aprovação do PNLD em 2004.

O artigo está organizado de seguinte forma: a seção dois descreve os embasamentos teóricos encontrados na parte final do livro nomeada como “Manual do professor”. A terceira seção descreve uma unidade de trabalho presente no livro para que seja desenvolvida com as crianças. Na seção quatro trataremos uma análise, cruzando as informações do item 3 e 4, ou seja, a coerência entre o planejamento (manual do professor) e a execução (atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos). Por fim, apresentar-se-ão as considerações finais.

---

<sup>5</sup> Trata-se do livro 1, já que há uma coleção com livros para todas as séries do ensino fundamental. A primeira edição do livro foi de 1999. Vamos analisar a edição publicada em 2003.

## 2. UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO

Como já foi dito, o material de análise é o livro didático<sup>6</sup> “Português: uma proposta para o letramento” , livro 1, do ensino fundamental, publicado por Magda Soares, cuja primeira edição data de 1999. Sobre a autora, é importante contextualizar que é licenciada em Letras, Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Morttati e Oliveira (2010), em uma pesquisa sobre a autora, revelam que esta educadora brasileira, cuja intensa atuação profissional e produção intelectual vem influenciando, há pelo menos cinco décadas, diferentes gerações de professores e pesquisadores brasileiros, tem contribuído decisivamente para a discussão e proposição de rumos para a alfabetização no Brasil e para sua constituição como objeto de estudo e campo de conhecimento.

Os autores expõem que a década de 90 foi o período em que Soares teve publicado o maior número de textos sobre alfabetização e letramento, sendo 57 ao todo<sup>7</sup>. Nos textos publicados a partir dessa década, a autora começa a tematizar aspectos relativos ao conceito de “letramento”, o qual, segundo ela, foi introduzido no Brasil por Mary Kato (1986), Leda V. Tfouni (1995) e Angela Kleiman (1995)<sup>8</sup>.

É, segundo Morttati e Oliveira (2010), na época dessa reflexão que Soares elabora o material didático que é objeto desta análise:

Também em decorrência de seus estudos sobre “letramento”, no ano de 1999, Magda Soares teve publicada uma nova coleção de livros didáticos destinada a alunos da 1ª. a 8ª. série do Ensino Fundamental. Trata-se da coleção *Português: uma proposta para o letramento*, publicada pela editora Moderna (SP) (MORTATTI e OLIVEIRA, 2011, p. 7).

Passemos então a falar especificamente sobre o livro em questão.

Figura 1- Capa de *Português: uma proposta para o letramento* - livro 1 (1999)<sup>9</sup> e 2003

---

<sup>6</sup> Livro do professor.

<sup>7</sup> Dentre os textos que Magda Soares teve publicados durante a década de 1990, relativamente ao tema “letramento”, destaca-se o livro *Letramento: um tema em três gêneros*, publicado em 1998, pela editora Autêntica (MG).

<sup>8</sup> A respeito, ver MORTATTI, M. R. L. e OLIVEIRA, F. Rodrigues. *Magda Soares na história da alfabetização no Brasil*. Alfabetização no Brasil, 2011.

<sup>9</sup> A edição de 2003 analisada aqui possui a mesma capa.



Fonte: (Morttati e Oliveira, 2011)

O livro está dividido em quatro unidades temáticas denominadas: i) É hora da escola; ii) Muito prazer, dona rua!; iii) O melhor amigo do homem e, iv) Bruxas? Bruxas!<sup>10</sup>. Cada unidade temática do livro é constituída de um conjunto de textos de diferentes gêneros sobre o mesmo tema, considerado sob diferentes pontos de vista. Com isso, segundo Soares, a unidade tem por objetivo que se evidencie para o aluno que um mesmo tema pode materializar-se em diferentes gêneros: textos com diferentes finalidades, diferentes formas de organização e estruturação, diferentes estilos, todos versando sobre um mesmo tema.

Além disso, no *Manual do professor* é salientado que apesar do livro estar organizado de maneira aparentemente seriada, ele não tem por objetivo fragmentar o estudo da língua, uma vez que a segmentação estabelece rupturas no processo de aprendizagem. Assim, assume-se uma posição que prioriza a construção progressiva e contínua das habilidades e conhecimentos. Nas palavras da autora:

... buscou-se uma unidade teórico-metodológica que fundamenta e orienta a aprendizagem, criando-se, assim, condições para que o aluno desenvolva e aperfeiçoe, de forma progressiva, contínua e integrada, o uso da língua, ao longo de todo o ensino fundamental, seja ele organizado em séries, ciclos ou períodos de aprendizagem (Manual do professor, 2003, p. 04).

Os textos selecionados para cada unidade são curtos e apresentados em sua autenticidade, sem que sejam submetidos a simplificações ou adaptações que os desvirtuem. Dessa forma, é evitada uma didatização artificial, pois a autora acredita que o aluno deve interagir com textos tal como foram originalmente produzidos. Isso porque ao ser transportado de seu suporte original para o livro didático, o texto sofre, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente o livro, o jornal, a

<sup>10</sup> Neste trabalho será analisada apenas a unidade 2, intitulada: Muito prazer, dona rua!

revista, o cartaz publicitário, é relacionar-se, em cada caso, com um objeto gráfico-cultural completamente diferente do material didático. Com isso, tenta-se preservar a natureza do suporte original apresentando-se, por exemplo, cópia reduzida da parte do jornal de que é tirado o texto; textos de publicidade, rótulos, anúncios e classificados aparecem em cópias fiéis ao suporte inicial. Isso porque as ilustrações e parte gráfica dos textos também formam sua estrutura e constroem sentidos que serão atribuídos por meio da interação texto-leitor.

As atividades propostas pela coleção aparecem divididas pelas seguintes áreas:

- 1-Leitura (Preparação para a leitura, Leitura Oral, Leitura Silenciosa, Interpretação Escrita, Interpretação pelo Desenho e Sugestões de Leitura);
- 2-Produção de Texto;
- 3-Linguagem Oral;
- 4-Língua Oral – Língua Escrita;
- 5-Vocabulário; e
- 6-Reflexão Sobre a Língua.

Segundo a autora, a divisão das áreas acima é estabelecida para fins exclusivamente metodológicos, ou seja, visam apenas a organizar didaticamente o processo de aprendizagem da língua.

Atividades de interpretação escrita de textos são também atividades de produção de textos, atividades de interpretação oral de textos são também atividades de linguagem oral, atividades de leitura e atividade de reflexão sobre a língua estão presentes nas atividades de produção de texto, exercícios de vocabulário são também exercícios de reflexão sobre a língua (Manual do professor, 2003, p. 11).

As sugestões para o professor são apresentadas página a página ao longo do livro. A autora ressalta que desta forma a interação autora-leitor ocorre no momento mesmo em que as atividades são propostas. Por isso, no *Manual do professor* aparecem apenas as concepções gerais da proposta da coleção e algumas sugestões bibliográficas.

## **2.1 FUNDAMENTOS NORTEADORES DO LIVRO**

Com relação ao processo de aprendizagem de leitura e escrita, a autora afirma que já nas séries iniciais as práticas efetuadas devem ultrapassar a simples aquisição da tecnologia, assim como ela chama a codificação (escrita) e a decodificação (leitura). Desta forma, ler e escrever tornam-se processos de apropriação da escrita em seus usos nas práticas sociais, articulando-se ou dissociando-se das práticas de interação por meio da oralidade. Para Soares, na fase de alfabetização, é preciso também desenvolver atividades de letramento que é:

o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (Manual do professor, 2003, p. 05).

A partir dessa reflexão sobre o letramento, torna-se possível perceber uma concepção de língua que irá orientar o trabalho desenvolvido no livro didático. A autora recusa a ideia de língua como instrumento de transmissão de mensagens por meio do qual alguém diz ou escreve algo para alguém que deve compreender o que ouve ou lê. Contrariamente a essa concepção, considera que a língua é um processo de interação entre sujeitos, no qual os interlocutores constroem sentidos e significados por meio de suas trocas linguísticas, orais ou escritas, sentidos e significados que são constituídos segundo as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, de acordo com seus conhecimentos prévios, atitudes e “pré-conceitos”, e ainda pelas relações estabelecidas entre os interlocutores. Também interfere nisso a situação específica em que eles interagem e o contexto social em que ocorre a interlocução. À atividade linguística assim compreendida, a autora denomina discurso.

Então, de acordo com os conceitos de letramento e de língua entendida como discurso, o livro analisado tem como fundamento o ensino de Português, desenvolvido, desde o momento inicial da alfabetização, pela proposta de práticas discursivas, apresentadas em textos orais ou escritos de diferentes tipos e gêneros, dependendo das condições de produção do texto: quem fala ou escreve; o que fala ou escreve; para quem fala ou escreve; para que fala ou escreve – com que objetivo; quando e onde fala ou escreve – em que situação temporal, espacial, social, cultural. De acordo com Soares:

A interação pela linguagem materializa-se em textos, orais ou escritos. Por isso, um ensino de Português que vise ao letramento, isto é, ao aperfeiçoamento da prática social da interação linguística, através do desenvolvimento das habilidades do aluno de falar e ouvir, escrever e ler, em diferentes situações discursivas, tem de ter como unidade básica o texto. Assim, nesta coleção, todas as atividades giram em torno do texto, oral ou escrito (Manual do professor, 2003, p. 08).

## **2.2 DOS OBJETIVOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS PROPOSTO PELO LIVRO**

De acordo com os fundamentos que norteiam o trabalho no livro didático *Português: uma proposta para o letramento*, Soares apresenta os objetivos que considera no seu manual didático como os principais no ensino de Português:

1 – Promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita.

2 – Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:

- motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções;

- motivação e objetivo para produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações e diferentes condições de produção.

3 – Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito.

4 – Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.

5 – Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos.

### **3. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DA UNIDADE 2 “MUITO PRAZER, DONA RUA!”**

Por se tratar de uma unidade extensa, optamos por fazer um recorte para apresentá-la<sup>11</sup>. Escolhemos mostrar todos os textos apresentados bem como uma atividade apresentada em cada área subdividida para os fins metodológicos (Leitura, Produção de Texto, Linguagem Oral, Língua Oral – Língua Escrita, Vocabulário e Reflexão sobre a língua<sup>12</sup>).

---

<sup>11</sup> É relevante informar que pela extensão da unidade analisada e pelo grande número de atividades apresentadas, não é possível realizar a descrição de toda a unidade. Porém, acredita-se que a partir da descrição feita logo mais é possível estabelecer as considerações que representam a análise e torna possível uma visão bem ampla de como é realizado o trabalho de alfabetização e letramento neste manual didático.

<sup>12</sup> Não encontramos nenhuma atividade sob esse item Reflexão sobre a língua. Assim, pensamos que a autora explora a questão no interior dos outros itens.

Quanto aos textos, todas as atividades da unidade são desenvolvidas a partir de sete textos<sup>13</sup>, a saber<sup>14</sup>:

- Texto 1: Fotografia (Rua Barão do Ouro Branco)
- Texto 2: Poema (Muito prazer, dona Rua! Murilo Cisalpino)
- Texto 3: Humor (Jornal do Menininho, Nani)
- Texto 4: Narrativa (Pirata de palavras, Jussara Braga)
- Texto 5: Texto informativo (Semáforo: isso é nome? Julieta de Godoy Ladeira)
- Texto 6: Texto informativo (Calçada é para pedestre, Julieta de Godoy Ladeira)
- Texto 7: Texto descritivo (Se essa rua fosse minha, Eduardo Amos)

### 3.1 ATIVIDADE DE LEITURA

O primeiro texto desta unidade é uma fotografia seguida de uma legenda, indicando o local da imagem (rua, cidade e estado). Abaixo da legenda aparece a referência do livro na qual a fotografia foi publicada originalmente, constando nome do autor e demais informações como ano de publicação, editora e estado desta. A atividade que segue a imagem trata-se de uma interpretação oral, com o objetivo de desenvolver nos alunos as habilidades de leitura de imagens, de textos não-verbais, e dos elementos verbais que acompanham esses textos (neste caso, a legenda identificadora da foto).

A comanda inicial é a seguinte: “observe bem a foto e converse sobre ela com seu professor e seus colegas”. Na atividade 1, que segue a observação da foto, o aluno deve ler a legenda e responder qual é o nome da rua, em que cidade fica e em que Estado. Aqui, as sugestões do livro indicam o caminho que o professor deve seguir na condução desta atividade, como: discutir o conceito de legenda; explicar o que significa MG e aproveitar a oportunidade para explicar que os Estados e o Distrito Federal são indicados por siglas e dar outros exemplos.

Na atividade 2, o aluno é questionado sobre a impressão da rua, após ter observado a imagem. As perguntas são: “O que você acha desta rua: é antiga ou é nova? É sossegada ou é agitada? Como você sabe?” De acordo com a resposta dada pelo livro, o aluno deve responder que a rua é antiga, por causa do estilo e da idade das casas, do calçamento de pedras; rua sossegada porque não há movimento de pessoas e veículos.

De acordo com a atividade 3, o aluno deve observar as pessoas que estão na rua: “O que elas estão fazendo? Você acha que elas são felizes? Por quê?” A resposta sugerida como

---

<sup>13</sup> Não é possível estabelecer um critério para o que a autora apresenta no que se refere à tipologia textual/discursiva.

<sup>14</sup> Cada texto é apresentado com o título e autoria no sumário da Unidade 2 do livro didático.

adequada pelo livro é a de que há pessoas olhando a rua (à janela, na calçada, em pé, ao fundo), à frente uma mulher subindo a rua carregando roupas, embrulhos...A resposta à segunda parte da questão é pessoal e deve ser aceita desde que justificada pelo aluno. A sugestão dada ao professor é a de que o importante é que os alunos observem que há calma e tranquilidade nas atividades das pessoas e que são pessoas de um bairro simples, pobre.

A atividade seguinte, número 4, sugere que os alunos observem as sombras no chão, a luz na fachada das casas para saber se o sol está na frente ou atrás das casas. A resposta correta informada no livro do professor é a de que o sol está na frente das casas. O objetivo com esta atividade é levar os alunos a justificarem: i) as fachadas estão iluminadas pelo sol, logo, ele está diante delas; ii) no chão se veem as sombras das casas do outro lado da rua (que não se veem), logo, o sol está atrás delas.

Na quinta atividade, o aluno deve observar que na imagem existe um chafariz. A comanda diz: “Descubra o que é um chafariz e para que serve”. A sugestão ao professor indica que se nenhum aluno souber o que é um chafariz, deve-se sugerir que façam uma busca no dicionário, de maneira que os jovens já possam se habituar a recorrer a este recurso de consulta. Além disso, o professor é estimulado a explicar a utilidade dos chafarizes na época em que as cidades não tinham água encanada.

Nas perguntas da atividade 6, o aluno deve responder as questões: “De que é feito o calçamento da rua? Na frente das casas há calçada? De que é feito o muro que aparece à direita?” As respostas sugeridas pelo livro como adequadas são: o calçamento da rua é de pedras: há uma calçada bastante estreita; o muro é feito de pedras justapostas. Porém, nas sugestões ao professor é ressaltado o fato de que existem outras maneiras de interpretar e que devem ser aceitas e discutidas. A rua pode ser considerada como de terra, o muro como de barro... sendo que o objetivo é interpretar a foto, não se deve buscar a resposta “certa”, mas a justificativa da maneira como o aluno vê a foto.

Nas duas últimas atividades de interpretação oral do texto 1, são feitas perguntas de ordem pessoal aos alunos, como: “A rua em que você mora se parece com esta? É muito diferente? Quais são as principais diferenças? Você gostaria de morar nesta rua? Por quê?”

### **3.2. ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

O livro apresenta uma atividade de produção de texto na qual o aluno deve comparar a fotografia da atividade anterior com outra apresentada com a devida legenda, indicando o local onde esta foi tirada. Após a observação, o aluno deve escrever em seu caderno algumas

frases comparando as duas ruas; “Quais são as diferenças? Compare as pessoas, as residências, o calçamento, os veículos, o tipo de cidade em que está uma e outra rua”...

A orientação é para que, depois disso, com os colegas e com professor seja feito no quadro uma lista das diferenças indicadas. Posteriormente, pede-se que copie a lista no caderno. Na sequência, os alunos deverão analisar: quantas diferenças foram indicadas e quais apareceram mais vezes. Por fim, será realizada uma discussão a partir dos seguintes questionamentos: “Por que essas duas ruas são tão diferentes? Em qual dessas duas ruas cada um de vocês gostaria de morar? Por quê?”

Nas orientações dadas ao professor, a atividade visa à produção de texto de acordo com o gênero descrição de imagens (foto), em frases que estabeleçam confronto. O objetivo deste trabalho é registrar observações pessoais para posterior confronto com o que foi observado pelos colegas e para fundamentar a preferência por morar em uma ou outra rua. O texto produzido tem como interlocutores o professor e os colegas. É sugerido ao professor que, no momento do registro no quadro-de-giz das diferenças entre as ruas indicadas, sugira aos alunos estabelecer diferentes estruturas frasais: A rua X é... Enquanto a rua Y...; A rua X é mais...mas a rua Y...; etc. Também é feita a orientação ao professor de que, conforme o nível da turma, será necessária uma preparação para o exercício escrito, discutir oralmente com os alunos as semelhanças e diferenças entre as duas ruas.

A seguir ainda na produção de textos o aluno deverá desenhar numa folha de papel a rua em que mora e escrever embaixo do desenho uma legenda, informando o nome da rua, do bairro em que fica, da cidade e do Estado. Após, será montado um mural na sala com os desenhos: os alunos deverão observar os nomes das ruas e dos bairros em que moram os alunos da turma e responder a algumas questões como: “Há alunos que moram no mesmo bairro? Na mesma rua?” Posteriormente, os desenhos serão analisados e serão discutidas as semelhanças e diferenças entre as ruas. O mural ficará na sala por alguns dias, pois será enriquecido com mais alguns trabalhos<sup>15</sup>.

A última atividade da unidade é outra produção de texto em que as crianças deverão escrever sobre suas ruas e, posteriormente, em duplas um colega analisará o texto do outro, dando opiniões, sugerindo correções ou jeitos melhores de dizer alguma coisa, se necessário a professora poderá ajudá-los. Depois será feita a reescrita do texto de acordo com as correções

---

<sup>15</sup> Esta atividade - conforme as orientações dadas ao professor - teve como foco principal a produção do gênero legenda para desenho. O objetivo está na montagem do mural para conhecimento das ruas em que moram os colegas. Os interlocutores foram os colegas e o professor.

do colega e colocado no mural, para que toda a turma possa lê-lo. Aqui o gênero produzido é a descrição, os interlocutores são os colegas e a professora.

### 3.3. LINGUAGEM ORAL

A autora revela que as atividades desse item têm por objetivo olhar especificamente para propriedades da palavra.

O objetivo dos exercícios é desenvolver a percepção da correspondência de sons finais entre palavras, versos ou frases, introduzindo o conceito de rima. Não são atividades de interação verbal, mas de desenvolvimento em cada aluno da percepção dos sons das palavras. Por isso são atividades de oralidade, mas individuais; a discussão das respostas é que pode ser feita em discussão oral com o professor e colegas (Manual do professor, 2003, p. 56).

A primeira atividade desse item retoma um poema trabalhado anteriormente “*Muito prazer, dona rua!*”. Apresenta o início do poema em que “Rua rima com lua”. Pedes, então, para descobrir mais uma palavra que rime com *rua* e *lua*.

Na sequência, a próxima atividade pede para a criança procurar no poema as rimas:

Idade rima com \_\_\_\_\_

Vovó rima com \_\_\_\_\_

Veio rima com \_\_\_\_\_

Importa rima com \_\_\_\_\_

A atividade seguinte apresenta o poema “A casa e seu dono” de Elias José e pede para a criança escolher em um banco de palavras<sup>16</sup>, uma que complete os versos do poema.

Por fim, o último exercício pede para a criança “ler, divertir-se e fazer também”. Apresenta outro poema de Elias José “Perguntas e respostas cretinas” e após, há uma sequência de situações para a criança completar, escolhendo a rima:

\_ Você conhece a Serafina?

\_ Aquela que \_\_\_\_\_? (piscina, botina, gelatina).

### 3.4. LÍNGUA ORAL – LÍNGUA ESCRITA

De acordo com Soares, as atividades desse item têm por objetivo levar os alunos a relacionar fonemas com letras, confrontando a forma sonora da fala com a forma grafia da escrita. A ênfase maior é no relacionamento entre fala e grafia ainda que os exercícios possam ser considerados de ortografia.

A orientação à criança é para que observe a relação entre o que fala e o que escreve. Para isso apresenta as palavras: HEITOR E LEITOR. Chama a atenção para a troca de

---

<sup>16</sup> Encontra-se ao lado do poema.

significados produzidos pela torça de letras H e L. Posteriormente, é apresentado o jogo do troca letras que consiste nas seguintes perguntas:

- 1- Tire o R do final de leitor. Que palavra forma?
- 2- Na palavra formada, troque o i pelo n. Que palavra se forma?
- 3- Na palavra formada, troque o l por v. Que palavra se forma?
- 4- Na palavra formada, troque o v por c. Que palavra se forma?
- 5- Na palavra formada, troque o e por i. Que palavra se forma?
- 6- Na palavra formada, troque o c por p e ponha um r no fim. Que palavra se forma?

A segunda atividade chama atenção para o fato de a letra H no início de palavra não ser pronunciada. Utiliza mais uma vez o exemplo do nome HEITOR. Mostra também os pares de nomes: Heloísa/Eloísa, Henrique/Enrique e Haroldo/Aroldo. Em seguida, pergunta se há na turma colegas com nomes que começam com a letra h. Questiona também se a criança conhece nomes de pessoas que começam com essa letra. Pede então para fazer uma lista.

Outro exercício pede para completar frases com o desenho das figuras (hipopótamo, hospital, horas, hotel). Outro pede para acrescentar um h depois do c nas palavras taco, bico, roca e treco. Após, a orientação é para acrescentar a mesma letra após o l nas palavras vela, pala, mala, talo. Por fim, orienta-se para ler as palavras formadas.

### 3.5. VOCABULÁRIO

Segundo a autora, o objetivo das atividades desse item é recordar e fixar o conceito de que uma palavra pode ter vários significados. Em um primeiro momento, a atividade apresentada consiste em estimular a criança a responder de acordo com o contrário de determinadas palavras inseridas em frases, como: Uma rua que **não é torta** é ..... . De acordo com a orientação todas as respostas possíveis devem ser aceitas. Além disso, é sugerido que o termo antônimo não seja usado, pois não há necessidade da inserção deste termo neste nível, porém de acordo com a turma o professor poderá utilizá-lo.

Em uma outra atividade de vocabulário, o enunciado relembra que FOLHA, no texto estudado, é **folha** de papel. Em seguida, pede para a criança desenhar em um quadro outra coisa que tem o nome de **folha**.

Outra atividade tem por objetivo levar o aluno a diferenciar palavras do mesmo campo semântico: escrever e assinar. Parte de um exemplo no qual “Heitor escrevia o seu nome na folha” e outro “Heitor assinava o seu nome na folha”. Em seguida pede para a criança escrever seu nome em um quadro e assinar o seu nome em outro quadro.

Finalmente, o último exercício do item traz exemplos visuais de luminosos de propaganda, cartazes e placas. Pede então para a criança identificar cada um deles, escrevendo abaixo da imagem do que se trata.

#### **4. ANÁLISE: A COERÊNCIA ENTRE PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ATIVIDADES PRÁTICAS**

Podemos notar que as atividades propostas na unidade “Muito prazer, dona rua” estão de acordo com os pressupostos teóricos que fundamentam o livro didático. A autora consegue demonstrar coerência, uma vez que alia a teoria à prática apresentada, através das sugestões de atividades que propõe como forma de promover desde a alfabetização, o letramento.

Já na primeira atividade descrita no item 3.1, temos um exemplo que dependendo da forma como o professor orientaria a atividade, alguns alunos que ainda não tenham o domínio do código escrito poderiam sentir-se excluídos da interação. A atividade é de interpretação oral, mas os alunos devem ler a legenda da fotografia e responder o nome da rua, da cidade e do estado em que ela foi tirada. Para isso, necessitam saber ler, caso contrário os alunos que souberem responderão e os demais não participarão da atividade, neste momento. Temos aqui uma situação em que o livro com suas sugestões e orientações não dá conta da realidade e cabe ao professor direcionar o trabalho para suprir a necessidade de inserção de todos na atividade desenvolvida.

Além disso, o professor deve ter cuidado ao seguir o manual didático para não subestimar seus alunos, deixando de abordar determinado aspecto por considerar que os mesmos não possuem capacidade de compreendê-lo, assim como verificar a relevância das colocações de seus alunos, pois o livro didático é incapaz de prever todas as interpretações possíveis. Principalmente, porque estas podem variar de acordo com inúmeros fatores, como: situação de produção do texto, contexto em que este será lido, posição assumida pelo leitor, seu ponto de vista, entre outros.

Como exemplo, podemos citar a primeira atividade descrita, em que o aluno deve, após conversar com seus colegas e professor, responder algumas questões sobre a fotografia observada. Na atividade 2, as perguntas são: “O que você acha desta rua: é antiga ou é nova? É sossegada ou é agitada? Como você sabe?” Aqui as respostas sugeridas pelo livro referem-se somente a imagem, mesmo que os alunos juntamente com a professora já tenham discutido sobre a legenda. Além disso, mesmo o foco sendo a leitura de textos verbais e não-verbais, nada se comenta sobre as referências, pois o objetivo principal era a legenda. Assim, se algum

aluno disser que a rua é antiga porque a fotografia foi publicada no ano de 1968, sua resposta não estará contemplada no livro, pois este reduz a interpretação do aluno à sua.

Mais uma vez o papel do professor nesta situação é fundamental, este deve averiguar a possibilidade de interpretação do aluno, considerando sua resposta. Temos então um forte indício de que o livro didático não pode reger ou substituir a prática do professor. Porém, não podemos deixar de citar que na atividade 6<sup>17</sup> desta interpretação oral é ressaltada a importância de o professor aceitar outras interpretações possíveis, diferentes daquelas dadas como adequadas na resposta à questão. Isso aparece como orientação ao professor somente na atividade número 6, o que poderia ter sido sugerido nas atividades citadas anteriormente.

O livro representa de forma adequada aos pressupostos teóricos o modo como os textos verbais e não-verbais se articulam na sociedade. Além disso, a relevância das ilustrações e imagens aliadas aos textos é bem explorada, uma vez que o trabalho é direcionado de maneira a contribuir no processo de interpretação do mesmo, mostrando como ele é constituído por inúmeros fatores que colaboram para a compreensão pelo leitor.

As produções textuais propostas são condizentes com a teoria como, por exemplo, na atividade em que os alunos comparam as ruas através das fotografias. Os gêneros vão se articulando, assim como ocorre em situações reais. Por exemplo, a visualização das fotos gera um texto escrito comparando-as de maneira a estabelecer diferenças. Aqui, mais uma vez cabe ao professor a responsabilidade de conduzir a atividade de escrita, pois este pode proporcionar algumas reflexões aos alunos no momento em que escreve no quadro-de-giz a lista de diferenças indicadas por eles. Assim, conhecendo as dificuldades dos alunos, o professor pode direcionar questionamentos com relação à maneira mais adequada de escrever algo, criando uma oportunidade de ampliar tanto o contexto de letramento quanto o conhecimento do código escrito.

Além da alternância entre momentos de discussões orais e produção de textos também é relevante que, assim como os discentes veem nos textos as ilustrações que contribuem para a compreensão, os mesmos sejam motivados a produzir textos que mesclam o verbal e o não-verbal. Isso ocorre na atividade em que o aluno deve representar sua rua por meio do desenho e escrever a legenda com as informações necessárias. Dessa forma, ademais de motivar o aluno para a produção escrita, propicia um momento de descontração pelo qual o aluno aprende e ainda tem sua produção valorizada ao ser exposta no mural, enaltecendo sua criação e estimulando a autonomia.

---

<sup>17</sup> De que é feito o calçamento da rua? Na frente das casas há calçada? De que é feito o muro que aparece à direita?

Em uma das atividades de vocabulário, o aluno acaba por aprender o antônimo das palavras sem a necessidade de tomar nomenclatura como prioridade, uma vez que a pergunta se refere ao contrário do que aparece nas frases. E os exercícios de interpretação escrita mesclam atividades de múltipla escolha com atividades dissertativas, o que é positivo por colocar o aluno desde cedo em contato com tipos diferentes de atividades. Com as atividades escritas ainda torna-se possível o professor verificar o nível de compreensão e adequação ao código escrito em que se encontram seus alunos. Dessa maneira, o professor poderá auxiliar individualmente o aluno com maiores dificuldades no processo de alfabetização.

Para finalizar a análise, temos a produção escrita sobre a rua do aluno que proporciona uma interação muito produtiva entre o autor do texto e seu leitor, pois, o aluno escreve e tem seu texto lido pelo colega que o ajuda a melhorá-lo. Assim, é trabalhada a reescrita e acredita-se que mais uma vez o professor deverá estar atento de maneira a organizar as duplas por níveis, uma vez que não seria eficaz unir alunos com níveis muito distintos para que a interação seja efetiva.

Entretanto, um fator negativo é que em praticamente todas as atividades de produção escrita ou oral, os únicos interlocutores são a professora e os colegas. Acredita-se que é possível criar oportunidades de interação mais reais, pelas quais o aluno possa perceber de maneira mais clara como a língua é representada nas mais diversas práticas sociais, isso fazendo com que seus textos circulem fora do ambiente de sala de aula, seja nos demais ambientes da escola ou até mesmo fora dela.

Pensamos que, com relação a algumas atividades, ainda seja necessário o professor ficar atento a realidade de sua turma, pois é indispensável considerar o contexto em que as práticas serão desenvolvidas. Desta forma, acreditamos que este manual não pode ser seguido como uma receita, pois o professor poderia, desta maneira, excluir das atividades letradas aqueles alunos que ainda encontram dificuldades em seu processo de alfabetização.

Concluindo, então, podemos dizer que existe uma coerência entre os pressupostos teóricos e as atividades propostas<sup>18</sup>. Assim, encontramos a autora afiliando-se ao entendimento da linguagem como um processo de interação entre sujeitos, no qual os interlocutores constroem sentidos e significados por meio de suas trocas linguísticas, orais ou escritas, sentidos e significados que são constituídos segundo as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, de acordo com seus conhecimentos prévios, atitudes e “pré-conceitos”, e ainda pelas relações estabelecidas

---

<sup>18</sup> Sabemos que nem sempre é fácil traduzir em atividades a concepção de linguagem enquanto forma de interação, de constituição de sujeitos.

entre os interlocutores. No entanto, questionamos se é esta concepção de linguagem que sustenta muitas atividades propostas às crianças em que há o predomínio do uso da palavra isolada, descontextualizada, como por exemplo, trocar letras da palavra *leitor* para formar outras palavras.

O mesmo questionamento lançamos às atividades do item vocabulário que tem por objetivo apresentar atividades que orientam a criança a recordar e fixar o conceito de que uma palavra pode ter vários significados. O quanto esta atividade é eficaz sem um contexto – preferencialmente – real de uso?

Questionamos um dos objetivos norteadores do livro que é promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita. Nas atividades descritas - tanto no item *Linguagem oral* como no item *Língua oral - língua escrita* - são atividades com caráter mais tradicional do que integradoras entre oralidade e escrita. Além dessas, no que tange especificamente à escrita, questionamos se tais atividades alcançam as práticas sociais tal como é proposto pela autora, nos fundamentos teóricos do livro didático. Comparar ruas diferentes a partir de figuras gera inevitavelmente os questionamentos: escrever para quê? Para quem? Em que medida alcançamos as práticas sociais com professores e alunos ocupando os lugares de interlocutores?

Contudo, sabemos que não há livro didático que atenda a todas as necessidades e a grande heterogeneidade encontrada em uma sala de aula. Nesse sentido, não podemos deixar de reconhecer o avanço que este livro didático de Soares traz para os livros de alfabetização. Afinal, a autora é uma importante referência sobre o assunto em nível teórico.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme a análise apresentada fica claro que o material em questão cumpre os seus objetivos no que se refere à alfabetização e ao letramento. As atividades descritas, as orientações e sugestões dadas ao professor evidenciam a necessidade de se levar em consideração o discente como sujeito que possui seus conhecimentos prévios, sua cultura e suas particularidades, principalmente relacionadas ao processo de aprendizagem, ou melhor dizendo aqui, aos processos de apropriação da escrita e da leitura. Porém, acredita-se que o professor não deve se restringir às atividades aqui propostas como fontes de alfabetização e

letramento e sim buscar em sua própria realidade maneiras de adaptar este material ao seu contexto de atuação.

Conclui-se que o livro proporciona ótimas oportunidades para o desenvolvimento de práticas letradas, mas em algumas situações o professor deverá procurar em outro material um maior suporte à alfabetização, uma vez que algumas das atividades inseridas no manual pressupõem que os alunos já sejam alfabetizados, além de atribuir sentidos ao que leem e escrevem. Sabemos que a realidade não é bem assim, cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem, as salas de aula são heterogêneas, sendo que cabe ao professor identificar as necessidades de seus alunos. Com isso, seguir apenas um livro didático para efetuar um trabalho de alfabetização em um contexto de letramento se torna insuficiente. Isso porque nem sempre uma só teoria irá dar conta da diversidade de sujeitos e situações possíveis de se encontrar em sala de aula.

É responsabilidade do professor ter conhecimento teórico para desenvolver sua prática, tendo por base que a flexibilidade deve nortear o seu trabalho para que este possa ser adaptado às necessidades de seus alunos. Pensamos que seria algo utópico imaginar que nossos alunos já chegassem à escola dominando a tecnologia da escrita, uma vez que sabemos que a apropriação da mesma se dá por um processo e o professor é agente fundamental na orientação, criação de oportunidades e identificação dos níveis em que se encontram seus alunos. Assim, o professor como orientador das atividades de alfabetização pode fazer uma relação efetiva com as práticas sociais letradas desde que a utilização do material seja de forma consciente.

## **Referências**

BATISTA, A. A. G. e VAL, M. G. C. (orgs.); *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2004.

BRITTO, L. *Contra o consenso*. Cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1999.

MARCUSCHI, L. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, B. e VAL, M. G. C. (orgs.); *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2008.

MORTATTI, M. R. L. e OLIVEIRA, F. Rodrigues. *Magda Soares na história da alfabetização no Brasil*. Alfabetização no Brasil, 2011.

ROJO, R. (org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. e BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

SOARES, M. *Uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2003.

## JULGAMENTO COMO CATEGORIA AVALIATIVA: O DESEMPENHO DE DILMA ROUSSEFF EM FOCO

Glivia Guimarães Nunes\*  
Sara Regina Scotta Cabral\*\*

**Resumo:** Este estudo tem o embasamento teórico do Sistema de Avaliatividade, de Martin & White (2005), teoria que se preocupa em categorizar as avaliações que tecemos em relação a pessoas e seus comportamentos, a eventos e a objetos. O Sistema de Avaliatividade abrange três subsistemas – a atitude, o engajamento e a gradação. O foco deste estudo é uma das categorias semânticas da atitude, o julgamento. Essa categoria avalia, positiva ou negativamente, o comportamento dos indivíduos. Nosso objetivo é analisar, em uma porção de linguagem, como se manifestam julgamentos em relação ao comportamento de uma pessoa. Para isso, tomamos como exemplo um editorial que tem como foco a atuação da presidenta do Brasil, Dilma Rousseff. O texto foi publicado na edição *online* do jornal *O Estado de S. Paulo*, em 11 de abril de 2012. Inicialmente, realizamos a análise contextual do editorial, identificando as variáveis campo, relações e modo. Em seguida, fazemos a análise semântico-discursiva, identificando e classificando as manifestações de julgamento. Por fim, interpretamos esses resultados, que apontaram para o predomínio de avaliações negativas acerca da atuação da presidenta, o que foi evidenciado pela alta incidência de ocorrências de julgamentos negativos de tenacidade e capacidade.

**Palavras-chave:** Sistema de Avaliatividade. Julgamento. Editorial. Dilma Rousseff.

**Abstract:** This study has as its theoretical basis The Appraisal System, developed by Martin & White (2005), a theory which worries about categorizing the evaluations we weave with regard to people and their behaviors, to events and to objects. The Appraisal System encompasses three subsystems - attitude, engagement and graduation. The focus of this study is one of the semantic categories of attitude, the judgment. This category evaluates, positively or negatively, the behavior of people. Our objective is to analyze how are expressed judgments about a person's behaviour. For this, we take as example an editorial that focuses on the role of the president of Brazil, Dilma Rousseff. The text was published on the online edition of *O Estado de S. Paulo* newspaper, on the 11th of April, 2012. Initially, we performed the contextual analyses of the editorial, identifying the variables field, tenor and mode. On the following, we carried out the semantic-discursive analyses, identifying and classifying the manifestations of judgment. At last, we interpreted these results, which pointed to the predominance of negative opinions about the performance of the president, which was evidenced by the high incidence of reports of negative judgments of tenacity and ability.

---

\* Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço eletrônico: gliviagn@gmail.com

\*\* Departamento de Letras Vernáculas do Curso de Letras e Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço eletrônico: sara.scotta.cabral@gmail.com

**Key-words:** Appraisal System. Julgamento. Editorial. Dilma Rousseff.

### **Considerações iniciais**

Através da linguagem, dispomos de recursos que propiciam a manifestação de nossas opiniões. Por conta disso, em nosso cotidiano, é comum avaliarmos, tanto positiva quanto negativamente, eventos, objetos, pessoas e seus comportamentos. A fim de categorizar os recursos linguísticos que empregamos ao manifestar essas avaliações e as perspectivas que expressamos em nossos textos, Martin & White (2005) propuseram o Sistema de Avaliatividade. Essa abordagem, que se assenta na Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004), organiza um sistema constituído de três subsistemas, a saber: atitude, engajamento e gradação. A atitude engloba as categorias de afeto (avaliação de sentimentos humanos), julgamento (avaliação das ações humanas) e apreciação (avaliação de qualidades estéticas). O foco deste estudo é a categoria semântica de julgamento, empregada quando avaliamos o comportamento de um indivíduo.

Com base nisso, o nosso objetivo é analisar, em uma porção de linguagem, como se manifestam julgamentos em relação ao comportamento de uma pessoa. Para isso, tomamos como exemplo um editorial que tem como foco a atuação da presidenta do Brasil, Dilma Rousseff. Escolhemos o editorial por ser um gênero que privilegia a avaliação, já que expõe a opinião de um veículo da imprensa em relação a um acontecimento em repercussão no momento. Decidimos investigar como Dilma Rousseff é linguisticamente julgada, especialmente pela representatividade que tem, nacional e internacionalmente, como mulher e como política, bem como pelos estudos que temos realizado sobre a presidenta (NUNES, 2012; NUNES & CABRAL, 2013; NUNES & SOUZA, 2013). Compartilhamos da opinião de Barbara e Gomes (2010, p. 68), quando defendem que “mulheres em cargos públicos constantemente tornam-se alvo de postura e comentários que não são feitos aos homens que ocupam os mesmos cargos”.

### **Avaliação na linguagem**

No campo dos estudos da linguagem, várias pesquisas já foram desenvolvidas tendo como foco a avaliação. Estudos iniciais sobre esse tema foram realizados por diversos estudiosos, tendo em vista que a linguagem proporciona que, através dela, expressemos nossas opiniões. Biber *et al* (1999) já explicava que os posicionamentos consistiam na manifestação de atitudes, emoções, avaliações e julgamentos. White (2003) afirmava que os posicionamentos conferiam uma forte natureza dialógica à voz do falante/escritor. Precht (2007) vinculava a capacidade de se posicionar à comunicação de informações extraconceituais.

O termo avaliação propriamente dito foi o cerne de diversos estudos, tais como os de Ochs (1989), Ochs e Schiefflen (1989), Haviland (1989), Besnier (1989), Biber e Finegan (1989), Thompson e Hunston (1999), que investigaram o afeto; de Givón (1982), Haviland (1989), Biber e Finegan (1989), Chafe e Nichols (1986) e Precht (2003) que estudaram a evidencialidade; de Hunston (1999), Precht (2003), White (2003) que desenvolveram estudos sobre opinião e de Halliday (1994) e White (2003) que investigaram a modalidade.

Em 2005, Jim Martin e Peter White desenvolveram o Sistema de Avaliatividade, inicialmente traduzido em português como Teoria da Valoração, a qual se abriga no aparato teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004). As categorizações da abordagem do Sistema de Avaliatividade (nome que hoje lhe é atribuído) estão reunidas na obra *The Language of Evaluation: Appraisal in English* (MARTIN & WHITE, 2005).

No Brasil, vários estudos em avaliatividade vêm sendo desenvolvidos. Destacamos os trabalhos de Orlando Vian Jr., um dos maiores pesquisadores do Sistema de Avaliatividade em nosso país. Vian Jr., juntamente com Anderson A. Souza e Fabíola S. D. P. Almeida, organizou o livro *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. Essa obra, além de ser o primeiro livro em português sobre o tema, é uma referência para estudos em avaliatividade na língua portuguesa.

Para fundamentar teoricamente este estudo, apresentamos, inicialmente, algumas considerações acerca do Sistema de Avaliatividade, especialmente da categoria semântica de julgamento, com base em Martin & White (2005), White (2004), Cabral (2009), Vian Jr. (2010), Almeida (2010) e Ikeda (2010). Em seguida, na apresentação da nossa metodologia,

abordamos a concepção de gênero, seguindo Miller (1984), e tratamos do gênero editorial, com base em Melo (1994) e Rystrom (1993).

### **O Sistema de Avaliatividade**

De acordo com a perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem é constituída de três estratos: fonologia/grafologia (nível dos sons e das letras), léxico-gramática (nível da oração) e semântico-discursivo (nível do significado), todos envolvidos pelo contexto. De acordo com Vian Jr. (2010, p. 21), “ao selecionar o léxico avaliativo quando julgamos algo, partimos de sistemas semânticos, que são realizados léxico-gramaticalmente de forma a reforçarmos, ampliarmos ou minorarmos, reduzirmos, aquilo que avaliamos”.

Com base nisso, a linguagem desempenha três metafunções: ideacional (representação do mundo), interpessoal (relações entre as pessoas) e textual (organização da linguagem). A avaliatividade situa-se na metafunção interpessoal, pois essa metafunção expressa a participação dos interlocutores em um texto, podendo “indicar como eles aprovam ou desaprovam, entusiasmam-se ou odeiam, aplaudem ou criticam os seres e os fatos do contexto social, e como esses agentes constroem a identidade de seus leitores/ouvintes” (CABRAL, 2007, p. 53). Por conta disso, a avaliatividade é considerada uma realização da metafunção interpessoal da linguagem.

Cada uma das metafunções da linguagem relaciona-se a uma das variáveis de contexto (campo, relações e modo), tão importante na abordagem sistêmico-funcional. A teoria hallidayana engloba duas concepções de contexto: o contexto de cultura e o de situação. O contexto de cultura é mais amplo, relativo ao conjunto de crenças, valores, ideologias de uma dada comunidade. O contexto de situação, por sua vez, diz respeito ao âmbito imediato em que um texto está funcionando e apresenta três variáveis: campo (o que está acontecendo), relações (quem são os participantes envolvidos) e modo (como a linguagem se organiza no texto). Assim, a variável campo está para a metafunção ideacional, a variável relações está para a metafunção interpessoal e a variável modo, para a metafunção textual. A investigação desses dados contextuais é imprescindível em análises com base sistêmico-funcional.

O Sistema de Avaliatividade (MARTIN & WHITE, 2005) é constituído de um conjunto de significados interpessoais e embasado pela gramática sistêmico-funcional

(HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004). Esse sistema propõe categorias que classificam os recursos linguísticos que empregamos em nossas avaliações sobre eventos, objetos e indivíduos e seus comportamentos, assim como analisa a perspectiva que adotamos em nossos textos. White (2004) explica que essa abordagem “apresenta técnicas para analisar, de forma sistemática, como a avaliação e a perspectiva operam em textos completos e em grupos de textos de qualquer registro” (p. 177). Uma das preocupações da avaliatividade é como os falantes ou escritores aprovam ou desaprovam algo e de que maneira convencem seus ouvintes ou leitores a fazerem o mesmo.

O Sistema de Avaliatividade abrange três subsistemas: atitude, engajamento e gradação, e cada um apresenta categorias semânticas específicas. A atitude trata dos significados interpessoais, sendo responsável pelas avaliações positivas e negativas a indivíduos, objetos e eventos; esse subsistema compreende as categorias de afeto (expressão de emoções), julgamento (avaliações ao comportamento humano) e apreciação (atribuição de valor estético a um ser). O engajamento, por sua vez, está preocupado com em que medida o falante/escritor está se alinhando (ou não) aos posicionamentos de outros falantes/escritores em seu texto (que pode ser oral ou escrito); dessa forma, o engajamento diz respeito às vozes que permeiam o texto, em termos de monoglossia e heteroglossia. A gradação, por fim, é capaz de aumentar ou diminuir o grau das avaliações e envolve a força e o foco da avaliação.

### **O subsistema atitude: a categoria semântica julgamento**

A categoria semântica de julgamento, pertencente ao subsistema de atitude, é manifestada com o objetivo de avaliar, positiva ou negativamente, o comportamento dos indivíduos. Ou seja, é a região do significado que trata das atitudes de como as pessoas se comportam. Léxico-gramaticalmente, essa categoria pode se manifestar por itens lexicais, por orações ou por complexos oracionais, desde que apresentem avaliações ao comportamento humano. White (2004, p. 179) explica que o julgamento se justifica em termos de “aprovação/condenação do comportamento humano através de referências à aceitabilidade e às normas sociais; avaliações do caráter de alguém, ou do quanto essa pessoa se aproxima das expectativas e exigências sociais”.

A categoria de julgamento manifesta-se em sanção social ou estima social. Os julgamentos de sanção social envolvem as regras de uma dada cultura, considerando a Igreja ou o Estado, com implicações legais e morais. Segundo Martin & White (2005, p. 52), “a sanção social é mais frequentemente codificada por escrito, como editais, decretos, normas, regulamentos e leis sobre como se comportar como vigiado pela Igreja e pelo Estado”. Assim, se alguém foge às regras estabelecidas por essas instituições, comete pecados ou crimes.

Já os julgamentos de estima social não envolvem questões legais e um indivíduo pode ser apenas rebaixado ou elevado em sua comunidade. Sobre a estima social, os autores assim se posicionam: “tende a ser policiada na cultura oral, através de bate-papos, fofocas, piadas e histórias de vários tipos” (MARTIN & WHITE, 2005, p. 52). Segundo Cabral (2007, p. 59), os valores de estima social “são importantes para a formação das redes sociais (família, amigos, colegas, etc.)”.

O julgamento de sanção social realiza-se por propriedade (o indivíduo é ético?) e veracidade (o indivíduo é verdadeiro, é sincero?). Já o julgamento de estima social manifesta-se por normalidade (o comportamento do indivíduo é comum, normal?), capacidade (o indivíduo é capaz, competente?) e tenacidade (o indivíduo é persistente?).

As manifestações de julgamento de estima e de sanção social dizem respeito a regras de comportamento que dão orientação aos indivíduos em termos de como devem ou não se comportar em sociedade. Sendo assim, a posição do avaliador é imprescindível para julgar, de modo positivo ou negativo, as ações de uma pessoa. Corroborando essa ideia, Ikeda (2010, p.173) destaca que, por ser um sistema de posicionamento atitudinal, o julgamento “é, por definição, formatado pela situação cultural e ideológica em que opera”.

Há três maneiras de indicar o julgamento: de modo explícito (inscrito), provocado e implícito (evocado). O julgamento explícito ou inscrito é manifestado de maneira clara, direta, explícita, por meio de expressões evidentemente avaliativas. O julgamento provocado não é manifestado explicitamente, mas apresenta conotações que expressam julgamentos. Ele está entre o inscrito e o evocado, pois manifesta, vagamente, marcas de avaliatividade em relação a algo; sua manifestação não é explícita e tampouco completamente implícita. O julgamento implícito (evocado) ativa valores de modo superficial e neutro, e a percepção dessas avaliações dependerá da posição cultural, social e ideológica que o leitor/ouvinte ocupa.

## **Metodologia**

Neste estudo, adotamos a concepção retórica de gêneros, que tem Carolyn Miller como principal representante. Miller (1984, p. 151) afirma que o gênero está associado a uma situação recorrente e que representa uma ação retórica tipificada. Assim, os gêneros têm caráter retórico e dinâmico, envolvem temas, propósitos e participantes e se estabelecem em uma determinada situação retórica e em um contexto.

Conforme mencionamos anteriormente, a avaliatividade atenta para como os falantes ou escritores aprovam ou desaprovam algo e de que maneira convencem seus ouvintes ou leitores a fazerem o mesmo. Isso está diretamente relacionado com o objetivo do editorial, que é um gênero que prioriza a avaliação, já que, segundo afirma Melo (1994, p. 95), trata-se do “gênero jornalístico que expressa a opinião oficial da empresa diante dos fatos de maior repercussão no momento”. De acordo com Rystrom (1993, p.3), “um papel do editorial é reforçar e ajudar a esclarecer as opiniões que já estão detidas. Outra função é chamar a atenção da comunidade para os problemas, projetos e situações e pressionar para ação comunitária”. Cabe ao editorial, portanto, expor e difundir a opinião do jornal, buscando persuadir seus leitores.

Com base nisso, apresentamos, nesta pesquisa, a análise de um editorial intitulado *Diplomacia da cachaça*. O texto foi publicado na edição *online* do jornal *O Estado de S. Paulo*, no dia 11 de abril de 2012, e possui 642 palavras. O estudo é qualiquantitativo. Realizamos, manualmente, duas análises: a contextual e a textual.

Na análise contextual, identificamos as variáveis contextuais, campo, relações e modo, no editorial analisado. Na análise textual, inicialmente, identificamos as manifestações de julgamento. Em seguida, fazemos a distinção entre as ocorrências de julgamento de estima social e de sanção social. Logo depois, classificamos os julgamentos de estima social em capacidade, tenacidade e normalidade, bem como os de sanção social em veracidade e propriedade. Por fim, interpretamos esses resultados. Consideramos, em nossa análise, as manifestações de julgamento em que Dilma Rousseff é avaliada explícita e implicitamente. Nos fragmentos apresentados na análise, destacamos em negrito as ocorrências de julgamento.

## **Resultados e discussão**

## **Análise contextual**

Entendemos que todo texto é influenciado pelo contexto em que se insere. Dessa forma, é fundamental a análise contextual do editorial analisado. Apresentamos, a seguir, uma breve investigação dos elementos situacionais que constituem o editorial *Diplomacia da cachaça*.

Em relação à variável *campo*, verificamos que o texto apresenta avaliações acerca do comportamento da Presidenta da República, Dilma Rousseff, em uma reunião com o Presidente dos EUA, Barack Obama, na Casa Branca, sede do governo americano. No que se refere à variável *relações*, observamos que interagem, no texto, o editorialista e os leitores do jornal; há uma relação de hierarquia (maior conhecimento do editorialista sobre os fatos abordados nos editoriais) e a distância social entre eles é máxima (o público-alvo é desconhecido). Considerando os participantes do texto, a presidenta Dilma interage com o presidente dos EUA, Barack Obama, e com jornalistas em entrevista coletiva (distância social mínima). Em relação à variável *modo*, constatamos que o canal é gráfico, o meio é escrito, através de um recurso digital; a linguagem tem papel constitutivo e é avaliativa.

A análise das variáveis contextuais auxilia-nos na compreensão do assunto desenvolvido, do modo de exposição textual, bem como das seleções linguísticas utilizadas no gênero, tendo em vista que *O Estado de S. Paulo* é um jornal de elite, que possui um público selecionado e conservador.

## **Análise das manifestações de julgamento**

No editorial analisado, *Diplomacia da cachaça*, identificamos catorze ocorrências de julgamento em relação à atuação da Presidenta Dilma Rousseff, todas classificadas como estima social, sendo sete do tipo tenacidade, cinco do tipo capacidade e duas de normalidade. Dessa forma, o julgamento de estima social de tenacidade foi o mais frequente no texto, conforme evidenciado pelos fragmentos exemplificados abaixo.

- (1) Na entrevista coletiva depois do encontro fechado, a presidente Dilma Rousseff **retomou a pregação** contra a política dos bancos centrais dos Estados Unidos e da Europa, **protestando mais uma vez** contra a grande emissão de dinheiro, ou, em sua terminologia predileta, contra o tsunami monetário criado por essa política.
- (2) **À sua maneira, a presidente Dilma Rousseff repete as perorações** do ministro da Fazenda, Guido Mantega, contra o que ele chama de guerra cambial, movida pelas autoridades do mundo rico.
- (3) **A arenga foi repetida na Casa Branca, diante da imprensa**, e a presidente Dilma Rousseff aproveitou a ocasião para apontar aos líderes do mundo rico sua responsabilidade pela recuperação da economia global.
- (4) **Bateu-se, mais uma vez**, na tecla da ampliação do Conselho de Segurança das Nações Unidas e da pretensão brasileira a um lugar permanente.
- (5) **A presidente Dilma Rousseff voltou a tocar num dos temas prediletos da diplomacia petista, insistindo** na participação de Cuba nos eventos diplomáticos do hemisfério, como a Cúpula das Américas, marcada para este fim de semana em Cartagena, na Colômbia.

A partir das escolhas léxico-gramaticais que constituem as sete manifestações de julgamento/tenacidade, identificamos que a Presidenta Dilma Rousseff é julgada como alguém que retoma insistentemente as mesmas ideias. As formas verbais “retomou” (1), “protestando” (1) e “bateu-se” (4) - todas acompanhadas do elemento de gradação “mais uma vez”-, “repete” (2), “foi repetida” (3), “voltou a tocar” e “insistindo” (5) expressam o quanto tenaz a presidenta se mostra em relação àquilo que defende verbalmente. No entanto, as ocorrências desse tipo de julgamento indicam que a persistência que Dilma demonstra não é avaliada positivamente. Ao empregar essas exaustivas repetições, o editorialista sugere que o discurso da presidenta é ineficiente, num momento em que ela defende ações que parecem não ser prioritárias para a ocasião. Para o jornalista, Dilma não consegue alcançar os efeitos esperados por não tratar assuntos à altura do evento. Isso indica que o editorial analisado pretende transmitir a opinião de que a presidenta não atua com a eficiência esperada de uma representante de um país como o Brasil.

Entretanto, verificamos que nem sempre as manifestações de julgamento em relação à Presidenta Dilma estão indicadas de modo explícito no texto. Observamos que nas orações “a arenga foi repetida na Casa Branca, diante da imprensa [...]” (3) e “bateu-se, mais uma vez [...]” (4), uma construção passiva e uma oração cujo agente é omitido, respectivamente, não temos explicitamente elementos léxico-gramaticais expressando que as ações tenham sido realizadas por Dilma. Porém, chegamos a esse entendimento através de evidências contextuais

percebidas durante a leitura do texto, quando concluímos que, metaforicamente, as avaliações são dirigidas a ela. Nessas passagens, ao não apresentá-la como agente de suas ações, o editorial parece buscar a depreciação da atuação da presidenta.

Em relação ao julgamento de estima social do tipo capacidade, verificamos cinco ocorrências, como ilustram os fragmentos que seguem.

- (6) **Nenhuma grande questão comercial foi examinada**, embora os Estados Unidos sejam o maior mercado consumidor do globo e tenham sido, até há poucos anos, o maior parceiro comercial do Brasil.
- (7) **Poucos assuntos à altura de um encontro do mais alto nível entraram na agenda levada a Washington pela presidente brasileira.**
- (8) A arenga foi repetida na Casa Branca, diante da imprensa, e **a presidente Dilma Rousseff aproveitou a ocasião para apontar aos líderes do mundo rico sua responsabilidade pela recuperação da economia global. Todos são responsáveis, evidentemente, mas não tem sentido cobrar do presidente americano uma alteração da política monetária.**
- (9) As ações do Federal Reserve (Fed, o banco central americano) estão fora da alçada da Casa Branca e **a presidente Dilma Rousseff parece ter esquecido esse detalhe.**
- (10) **Também na parte política a viagem pouco rendeu.**

Novamente, elementos contextuais evidenciam marcas de julgamento implícito no editorial analisado; nas passagens apresentadas nos exemplos 6, 7 e 10 isso fica subentendido. Em “nenhuma grande questão comercial foi examinada [...]” (6), está implícito que os assuntos tratados foram aqueles sem a importância necessária para o momento. No excerto “poucos assuntos à altura de um encontro do mais alto nível entraram na agenda levada a Washington pela presidente brasileira” (7), entendemos que a avaliação é dirigida à agenda da presidenta; podemos pressupor, então, a avaliação de que a presidenta não foi capaz de organizar uma agenda com assuntos relevantes para aquela ocasião. Semelhantemente, em relação à oração “também na parte política a viagem pouco rendeu” (10), a avaliação negativa é direcionada para a viagem; entretanto, levamos em conta que se trata da viagem realizada pela presidenta. Dessa forma, consideramos que, nesses três excertos, há referência implícita a Dilma Rousseff.

As manifestações de julgamento de estima social do tipo capacidade evidenciam que a Presidenta Dilma é julgada pelo editorial como alguém incompetente ao tratar de questões diplomáticas importantes para o Brasil. Excertos que fazem referência ao fato de não abordar

nenhuma questão realmente importante para a ocasião (6) somado à inabilidade em organizar uma agenda adequada ao evento (7), à incapacidade em perceber que assuntos relativos ao Federal Reserve não são de responsabilidade do governo americano (9) e ao fato de sua viagem, politicamente, pouco ter rendido (10) demonstram isso. O julgamento de estima social do tipo capacidade ainda é manifestado quando o editorialista faz referência ao fato de a presidenta ter apontado “aos líderes do mundo rico sua responsabilidade pela recuperação da economia global” (8), ou seja, ela teve capacidade para fazer essa observação, mas sua atitude não foi avaliada como positiva pelo editorialista.

Entendemos que a opinião a ser difundida nessas passagens que indicam ocorrências explícitas e implícitas de julgamento de estima social do tipo capacidade é a de que Dilma Rousseff não foi suficientemente competente em suas ações. Ela também é julgada como alguém que não age com a competência que deve ser característica de uma Presidenta da República.

Identificamos, ainda, duas ocorrências de julgamento de estima social do tipo normalidade, conforme os excertos que seguem.

(11) Poucos assuntos à altura de um encontro do mais alto nível entraram na agenda levada a Washington pela presidente brasileira. Um deles foi a suspensão da compra de aviões da Embraer pela Força Aérea dos Estados Unidos. **Tocou-se no assunto em conversa reservada. Nenhuma referência ao tema foi feita publicamente.**

(12) **Ela evita a expressão guerra cambial, sem deixar, no entanto, de classificar a depreciação do euro e do dólar** como uma forma de protecionismo comercial.

Nos fragmentos acima, observamos que os julgamentos em relação ao comportamento de Dilma se manifestam, respectivamente, de modo implícito e explícito. No primeiro excerto (11), os elementos contextuais indicam que as ações de “tocar no assunto” e de “não fazer nenhuma referência ao tema publicamente” foram desempenhadas pela presidenta, já que, léxico-gramaticalmente, temos a forma verbal “tocou” acompanhada do item lexical “se” (recurso utilizado para apagar o agente) e seguida de uma oração na forma passiva sem a presença do seu agente. Dessa forma, entendemos que, implicitamente, o julgamento é dirigido à presidenta. Essa passagem sugere, novamente, o objetivo do editorial, que é depreciar a atuação da presidenta, anulando sua capacidade de ação.

Em (11), identificamos que há uma ocorrência de julgamento de estima social do tipo normalidade pelo fato de o comportamento de Dilma ser entendido como anormal, já que um assunto de tanta importância normalmente seria mais amplamente divulgado. Já em (12), percebemos que o fato de Dilma evitar “a expressão guerra cambial, sem deixar, no entanto, de classificar a depreciação do dólar [...]” é avaliado como algo normal, usual, um comportamento que ela costuma ter sempre.

### **Considerações finais**

O julgamento é uma categoria semântica pertencente ao subsistema atitude do Sistema de Avaliatividade e que avalia, positiva ou negativamente, de maneira explícita, provocada ou implícita, o comportamento dos indivíduos, em termos de sanção social e de estima social. O editorial é um gênero da esfera jornalística que prioriza a avaliação. Identificamos, no editorial *Diplomacia da cachaça*, catorze ocorrências de julgamento em relação à atuação da Presidenta Dilma Rousseff. Todas essas ocorrências são de estima social e aparecem de maneira explícita ou implícita, predominando a tenacidade, seguida da capacidade e da normalidade.

A partir das escolhas léxico-gramaticais feitas pelo editorialista e, conseqüentemente, das ocorrências de julgamento de estima social que identificamos, constatamos que as ações da presidenta são julgadas negativamente no texto. Para o jornalista, a tenacidade manifestada no discurso da presidenta evidencia que ela comportou-se, naquela ocasião, como alguém que retoma insistentemente os mesmos argumentos, repetindo as mesmas ideias, as quais parecem não ser prioritárias para aquele evento. O discurso de Dilma parece ser avaliado como ineficiente. Além disso, sobressai-se também a avaliação de que a presidenta é incompetente quando trata de relações internacionais, já que, em certos momentos, não agiu da maneira esperada para uma Chefe de Estado.

Retomando fatores contextuais, não podemos esquecer que o jornal *O Estado de S. Paulo* tem como audiência um público conservador, tradicional, atento a assuntos que envolvam a política e a economia do país e que, por isso, valoriza a tenacidade e a capacidade de nossos governantes.

## Referências

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR., O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. *A linguagem de avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, p. 99 – 112.

BARBARA, L.; GOMES, M. C. A. A representação de Dilma Rousseff pela mídia brasileira: analisando os processos verbais. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 67–92, jan./jun. 2010. Disponível em: < [http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r40/artigo\\_04.pdf](http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r40/artigo_04.pdf)>. Acesso em 16 de março de 2013. ISSN 1519-3985.

BESNIER, N. Literacy and feelings: thee coding of affect in Nukulaelae letters. In: OCHS, E. The pragmatics of affect. *Text*, v. 9, n.1, p. 69-91, 1989. ISSN 0165-4888.

BIBER *et al.* *The longman grammar of spoken and written English*. London: Longman, 1999.

BIBER, D.; FINEGAN, E. Styles of stance in English: lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. In: OCHS, E. The pragmatics of affect. *Text*, v. 9, n.1, p. 93-124, 1989. ISSN 0165-4888.

CABRAL, S. R. S. *A mídia e o presidente: um julgamento com base na teoria da valoração*. Santa Maria: UFSM, 2007. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, 2007. Disponível em: < [http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1698](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1698)>. Acesso em 06 de março de 2013.

CHAFE, W.; NICHOLS, J. *Evidentiality: the linguistic code of epistemology*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1986.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Routledge, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. Hodder Education, 2004.

HAVILAND, J. B. ‘Sure, sure’: evidence and affect. In: OCHS, E. The pragmatics of affect. *Text*, v. 9, n.1, p.27-68, 1989. ISSN 0165-4888.

IKEDA, S. N. O julgamento na argumentação de um editorial. In: VIAN JR., O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. *A linguagem de avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, p. 167 – 188.

JORNAL O ESTADO DE S. PAULO. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/>>. Acesso em 11 de abril de 2012.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave, 2005.

MELO, J. M. *A opinião do jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2 Ed., 1994.

MILLER, C. *Genre as social action*. Quarterly Journal of Speech, v. 70 (2), p. 151 – 167, 1984. Disponível em: <<http://www4.ncsu.edu/~crmiller/Publications/MillerQJS84.pdf>>. Acesso em 29 de março de 2013. ISSN 0033-5630.

NUNES, G. N. Avaliatividade em um editorial: os julgamentos para Dilma. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA NA (PÓS-) MODERNIDADE, XII, 2012, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria, Unifra. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4611.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2013.

NUNES, G. N.; CABRAL, S. R. S. Avaliatividade e julgamento: uma análise de texto. *Nonada Letras em Revista*, Porto Alegre: UniRitter, 2013 (no prelo).

NUNES, G. N.; SOUZA, J. A. Interpessoalidade em capas de revista: um estudo à luz da Gramática do Design Visual. *Revista Expressão*, Santa Maria: UFSM, 2013 (no prelo).

OCHS, E. Introduction. In: OCHS, E. The pragmatics of affect. *Text*, v. 9, n.1, p.1-5, 1989. ISSN 0165-4888.

OCHS, E.; SCHIEFFLEN, B. Language has a heart. In: OCHS, E. The pragmatics of affect. *Text*, v. 9, n.1, p.7-25, 1989. ISSN 0165-4888.

PRECHT, K. *Gender differences and similarities in stance in informal American conversation*. Disponível em: <<http://www.kprecht.net/Mywordk/Precht%2520Gender%25202006.pdf%253E>> . Acesso em 02 de fevereiro de 2007.

PRECHT, K. Stance moods in spoken English: evidentiality and affect in British and American conversation. In: MACKEN-HORARIK, M.; MARTIN, J. R. Negotiating heteroglossia: social perspectives on evaluation. *Text*, v. 23(2), p. 239-257, 2003. ISSN 0165-4888.

RYSTROM, K. *The why and How of the Editorial Page*. USA: Strata Publishing Company, 2ª Ed., 1993.

THOMPSON, G.; HUNSTON, S. Evaluation: a introduction. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

VIAN JR. O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. *A linguagem de avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, p. 19 – 29.

WHITE, P. Valoração – A linguagem da avaliação e da perspectiva. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, n.esp., 2004, p. 178-205. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/295/314](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/295/314)>. Acesso em 29 de março de 2013. ISSN 1518-7632.

\_\_\_\_\_. Beyond modality and hedging: a dialogic view of the language of intersubjective stance. In: MACKEN-HORARIK, M.; MARTIN, J. R. Negotiating heteroglossia: social perspectives on evaluation. *Text*, v. 23 (2), p. 259-284, 2003. ISSN 0165-4888.

## **Anexo**

### **Diplomacia da cachaça**

O reconhecimento da cachaça como produto brasileiro e do bourbon como produto americano foi o evento mais notável da visita da presidente Dilma Rousseff à capital do país mais rico e mais poderoso do mundo. Nenhuma grande questão comercial foi examinada, embora os Estados Unidos sejam o maior mercado consumidor do globo e tenham sido, até há poucos anos, o maior parceiro comercial do Brasil.

Essa posição é hoje ocupada pela China, não só porque os brasileiros ampliaram e diversificaram suas parcerias, mas também porque o intercâmbio com o mercado americano foi deixado em plano secundário, a partir de 2003, nas preocupações da diplomacia comercial de Brasília. Poucos assuntos à altura de um encontro do mais alto nível entraram na agenda levada a Washington pela presidente brasileira. Um deles foi a suspensão da compra de aviões da Embraer pela Força Aérea dos Estados Unidos. Tocou-se no assunto em conversa reservada. Nenhuma referência ao tema foi feita publicamente.

Na entrevista coletiva depois do encontro fechado, a presidente Dilma Rousseff retomou a pregação contra a política dos bancos centrais dos Estados Unidos e da Europa, protestando mais uma vez contra a grande emissão de dinheiro, ou, em sua terminologia predileta, contra o tsunami monetário criado por essa política.

À sua maneira, a presidente Dilma Rousseff repete as perorações do ministro da Fazenda, Guido Mantega, contra o que ele chama de guerra cambial, movida pelas autoridades do mundo rico. Ela evita a expressão guerra cambial, sem deixar, no entanto, de classificar a depreciação do euro e do dólar como uma forma de protecionismo comercial.

A arenga foi repetida na Casa Branca, diante da imprensa, e a presidente Dilma Rousseff aproveitou a ocasião para apontar aos líderes do mundo rico sua responsabilidade pela recuperação da economia global. Todos são responsáveis, evidentemente, mas não tem sentido cobrar do presidente americano uma alteração da política monetária. As ações do Federal Reserve (Fed, o banco central americano) estão fora da alçada da Casa Branca e a presidente Dilma Rousseff parece ter esquecido esse detalhe. Mas a política monetária poderia ser mais moderada, segundo seu argumento, se o Tesouro gastasse mais para estimular a economia. O presidente Obama sabe disso e o orçamento de seu governo já é muito deficitário.

Também na parte política a viagem pouco rendeu. Bateu-se, mais uma vez, na tecla da ampliação do Conselho de Segurança das Nações Unidas e da pretensão brasileira a um lugar permanente. O comunicado emitido em nome dos dois presidentes foi tão chocho, quanto a esse tema, quanto havia sido no fim da visita de Obama ao Brasil, no ano passado. O presidente americano manifestou, mais uma vez, seu "apreço" pela pretensão brasileira. Em relação à reforma do Conselho, ambos concordaram com uma ampliação "limitada", na versão em português, ou "modest", segundo o texto em inglês. A informação teria sido mais clara e mais realista com uma tradução literal da palavra "modest".

O entusiasmo do governo americano em relação a alterações no Conselho de Segurança continua mínimo e isso é especialmente compreensível quando se trata da pretensão brasileira. A presidente Dilma Rousseff voltou a tocar num dos temas prediletos da diplomacia petista, insistindo na participação de Cuba nos eventos diplomáticos do hemisfério, como a Cúpula das Américas, marcada para este fim de semana em Cartagena, na Colômbia. Pelo menos a política nuclear do Irã ficou fora da conversa, segundo a presidente. Talvez tenha faltado tempo.

Houve referências à possível participação americana em projetos brasileiros de infraestrutura e na exploração do pré-sal. O tema é importante, mas a conversa parece ter ficado nas generalidades. A visita serviu principalmente, segundo alguns analistas, para mostrar uma evolução nas relações bilaterais, agora menos tensas do que no período do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Pode ser, mas essa melhora pouco valerá sem uma agenda econômica mais ambiciosa e muito mais pragmática.

## SUBSTANTIVOS DEVERBAIS TERMINADOS EM *-ÇÃO* E *-MENTO*: UMA ABORDAGEM SEMÂNTICA

Ilson Rodrigues da Silva Júnior\*

**Resumo:** Os sufixos *-ção* e *-mento*, na Morfologia, são considerados isomórficos, o que impede a formalização de uma regra que generalize quando uma nominalização verbal selecionará um ou outro sufixo. Em vista disso, este trabalho, ao analisar nomes formados pelos sufixos *-ção* e *-mento* derivados de verbos terminados em *-ar*, objetiva averiguar se a base lexical é responsável pela escolha do sufixo e que motivações semânticas podem estar presentes nessas nominalizações.

**Palavras-chave:** Semântica lexical. Substantivos deverbais. Nominalização verbal.

**Abstract:** The suffixes *-ção* and *-mento* in morphology, are considered isomorphic, which prevents the formalization of a rule that generalize when a verbal nominalization selects either suffix. This paper, by analyzing names formed by the suffixes *-ção* and *-mento* derived from verbs ending in *-ar*, aims to determine whether the lexical base is responsible for choosing the suffix and semantic motivations may be present in these nominalizations.

**Keywords:** Lexical semantics. Deverbal nouns. Verbal nominalization.

### Introdução

A partir de uma análise de eventos numa perspectiva da semântica lexical, o presente trabalho estudará as motivações semânticas que subjazem as nominalizações de verbos terminados em *-ar* mediante os sufixos *-ção* e *-mento*. De acordo com uma perspectiva morfológica, sufixos *-ção* e *-mento* têm o mesmo significado, ou melhor dizendo, são isomórficos, não sendo possível atribuir uma generalização de quando se usa *-ção* ou *-mento*. A questão que se põe, então, é a de averiguar se a semântica da base lexical é responsável pela seleção de um sufixo ou outro. Com esse fim, o presente trabalho está organizado da seguinte maneira: inicialmente apresentar-se-ão posições teóricas e metodológicas da morfologia na formação de palavras e os seus limites quanto à atribuição de sistematização de uso entre as formas afixais concorrentes *-ção* e *-mento*. Nas duas seções seguintes, são explanadas as bases teóricas da semântica para averiguar se há uma motivação semântica que sistematize o

---

\* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: irsjr@yahoo.com.br

uso dos afixos estudados. Em seguida, apresenta-se a análise de dados e, por fim, as considerações finais.

### **Processos morfológicos de formação de palavras**

A morfologia, cujo objeto de estudo é a palavra e suas partes constituintes (a estrutura interna da palavra), objetiva a identificação e classificação das menores unidades formais dotadas de significado (morfemas) bem como buscar explicar como se dá a formação das palavras e as regularidades que subjazem o fenômeno. Isso, contudo, não implica diretamente a formação concreta de palavras. Conforme Basílio (2004, p.11), a sistematização de fenômenos morfológicos

é importante [como] um modo de produzir e analisar formas automaticamente sempre que necessário, mas é igualmente importante que a concretização só se realize em caso de necessidade [comunicativa].

Dentre os processos de formação de palavra, os mais comuns são os de mudança de classe, os quais se diferenciam em termos de abrangência, sendo alguns mais gerais e outros mais específicos. Numa perspectiva mais geral, a mudança de classe tem como padrão geral duas características principais:

- (1) As categorias lexicais plenas: substantivo, adjetivo e verbo;
- (2) Processos de formação de palavras possibilitam a formação de palavras de qualquer categoria lexical plena a partir de palavras de qualquer outra categoria lexical plena.

Por outro lado, numa perspectiva mais específica, há fatos mais particulares como a especificação do processo de formação e as restrições de operação de cada processo sobre determinadas bases. Ou seja, de modo geral, a partir de verbos, podemos, por acréscimo de afixos, formar substantivos; e, de modo particular, formar substantivos a partir de uma regra de derivação como a que toma uma base verbal [(X)<sub>A</sub>-izar]<sub>V</sub> (derivada de adjetivos) que se concentram na representação de mudança de estado ao se acrescentar o sufixo *-ção*.

Segundo Basílio (2004, p. 43), substantivos novos sobre a base verbal em *-izar* tomam o sufixo *-ção*. A formalização dessa formação de palavras é dada pela regra específica  $[(X)_A\text{-izar}]_V \rightarrow [(X)_V\text{-ção}]_N$  da qual obtemos as seguintes nominalizações:

- (3) Nacional + izar → nacionalizar → nacionaliza[r] + ção → nacionalização
- (4) Industrial + izar → industrializar → industrializa[r] + ção → industrialização
- (5) Capital + izar → capitalizar → capitaliza[r] + ção → capitalização
- (6) Revital + izar → revitalizar → revitaliza[r] + ção → revitalização

Contudo, nem sempre há uma relação unívoca entre morfema e significado ou, melhor dizendo, uma relação não-ambígua entre morfema e significado.

Há casos em que dois morfemas distintos, com o mesmo significado, unem-se a radicais específicos em que um não pode ser comutado por outro. Exemplos dessa diversidade de morfemas com mesmo sentido, mas que se unem a radicais distintos, são os terminados por *-ção* e *-mento*. Verbos como *levantar*, ao serem nominalizados, admitem o morfema *-mento*, formando o nome *levantamento*, mas não aceitam o morfema *-ção* para formar a palavra *?levantação* (uma palavra considerada não-padrão). Palavras como o verbo *coroar* admitem tanto o morfema *-ção* quanto o morfema *-mento*, embora não se possa precisar a diferença de sentido entre uma e outra formação.

Nomes deverbais terminados em *-ção* e *-mento*, além de muito produtivos, são concorrentes (mesmo tipo e função), pois ambos podem formar nomes de ação e de processo. Isso torna a escolha do sufixo *-ção* e *-mento*, na formação de nomes, imprevisível, pois, no processo de formação de palavras, “*muitas regras se definem por um caráter fortuito e assistemático, não apresentando qualquer tendência a generalizações*” (MONTEIRO, 2002, p.161).

Seguindo a mesma ideia de Monteiro (2002), Basílio (2004, p. 42) afirma que as formações de substantivos deverbais mais produtivas são as de estrutura  $[V\text{-ção}]_N$ , correspondendo a 60% das formações e as formações de substantivos deverbais de estrutura  $[V\text{-mento}]_N$  correspondem a 20%. Ou seja, as formações substantivo de estrutura  $[V\text{-ção}]_N$  e  $[V\text{-mento}]_N$  correspondem a 80% do total de formações substantivas derivadas de verbos. Isso se deve, segundo a autora, em razão de ambos os sufixos serem semanticamente vazios.

As afirmações acima indicam que, se por um lado os sufixos são semanticamente isomórficos, apontando apenas uma relação existente entre o tipo de base ao qual eles se ligam, por outro lado, a base, isto é, o verbo é responsável pelo sentido específico da palavra derivada.

Neste trabalho, trataremos dos verbos causativos e suas alternâncias, que se distinguem dos demais verbos por denotarem uma mudança de estado no argumento paciente/tema. E mais especificamente, dentre os verbos causativos, estudaremos aqueles que formam nomes pelo acréscimo dos sufixos *-ção* e *-mento*.

O estudo desses afixos nos permitirá averiguar se os aspectos formais e semânticos responsáveis pela construção de novas palavras está na própria base ou no sufixo.

### **O significado do verbo e seus comportamentos sintáticos**

Uma característica de alguns verbos é a possibilidade de ora apresentar um comportamento sintático transitivo, ora intransitivo. O verbo *quebrar* nas sentenças (1) e (2) abaixo, por exemplo, pode apresentar ambos os comportamentos. O que não acontece com o verbo *devorar* nas sentenças (3) e (4) em que o uso intransitivo é considerado agramatical.

- (1) João quebrou o vaso.
- (2) O vaso quebrou.
- (3) João devorou o sanduiche.
- (4) \*O sanduiche devorou.

A gramaticalidade de (1-3) e a agramaticalidade de (4), contudo, não são previsíveis pela sintaxe. Não há nada que indique sintaticamente porque o verbo *devorar* possa ser agramatical com o alçamento do complemento verbal para a posição de sujeito se o mesmo pode ocorrer com o verbo *quebrar*. Falantes do PB podem fazer julgamentos de gramaticalidade e sem esforço percebem que a sentença (4) não é possível. Em vista disso, pode-se postular que falantes nativos têm um conhecimento extra que lhes permite fazer tais julgamentos. Segundo Levin (1993, p. 2), o comportamento do verbo, em particular quanto à expressão e interpretação de seus argumentos, é em grande parte determinado por seu significado. Ou seja, a possibilidade ou não das alternâncias sintáticas, verificadas acima, são licenciadas pela semântica dos verbos, a qual deve corresponder ao conhecimento de língua dos falantes do Português.

Na perspectiva desenvolvida por Levin (1993), há uma busca para sistematizar as facetas do comportamento do verbo (alternâncias sintáticas) que devem estar relacionadas às possibilidades de alternâncias semânticas do mesmo. A alternância sintática básica, segundo o número de argumentos na estrutura da superfície, é denominada: alternância

transitiva/intransitiva. Aqui trataremos, especificamente, das alternâncias semânticas causativo/incoativo e medial por se tratarem ambas de alternâncias sintáticas transitivas/intransitivas baseadas em verbos causativos.

Embora haja inúmeros trabalhos sobre as alternâncias sintático/semânticas, para este trabalho seguiremos as noções mais sedimentadas sobre essas alternâncias.

Verbos causativos na forma transitiva, semanticamente, exigem dois argumentos: o causador (agente) e o afetado (tema/paciente), e, sintaticamente, apresentam a forma ‘NP V NP’. A alternância causativo/incoativo pode ser parafraseada como ‘Causa V-intransitivo’, em que a possibilidade de alternância se baseia na não necessidade de um agente causador (LEVIN, 1993, p. 27).

No exemplo (1) acima, o vaso pode quebrar por inúmeros motivos (pela temperatura, pelo vento, por algum problema de fabricação, enfim qualquer causa externa ou interna pode causar a quebra do vaso), mas não necessariamente por um agente animado. Em vista disso, o verbo *quebrar* pode apresentar a alternância incoativa, em que se suprime a causa e mantém-se o resultado da ação, *o vaso quebrou*.

No exemplo (2), ao contrário, o verbo *devorar* exige como argumento um agente animado. Isso impede uma construção incoativa.

As construções incoativas servem comunicativamente quando não se sabe ou não se quer expor a causa da ação, apenas seu resultado.

As construções mediais ou voz média são consideradas, segundo Fellbaum & Zribi-Hertz (1989, p. 19), como um meio termo entre a voz ativa e a voz passiva. O verbo médio terá a morfologia de um verbo na voz ativa, mas a interpretação de um verbo na voz passiva (conforme sentenças abaixo).

(5) Essa camisa lava fácil.

(6) Essa camisa se lava fácil.

Construções médias como a representada em (5), sem marcador medial, são frequentes; possíveis também na forma com *se* medial, exemplo (6).

As construções médias e incoativas, embora tenham a mesma configuração sintática, diferenciam-se por algumas propriedades específicas de cada uma das construções. As construções incoativas apresentam uma interpretação eventiva, não exige a presença de modificador e são usadas para descrever eventos particulares. Já as construções médias não apresentam interpretação eventiva; exigem a presença de modificador e são declarações

genéricas que não descrevem eventos particulares no tempo. Contudo, ambas marcam o resultado denotado pelo verbo.

### **Estrutura eventiva e nominalização**

Alguns aspectos importantes na semântica dos verbos, além da alternância sintático/semântica, são aqueles relacionados às propriedades dos verbos que nos permitem classificar o que acontece – os eventos e os processos que constituem o mundo. Os tipos eventivos estão relacionados diretamente com as alternâncias sintático/semânticas, pois, como se verá, a alternância foca um tipo de evento. Neste capítulo, apresentar-se-á a classificação de eventos segundo a Teoria do Léxico Gerativo (PUSTEJOVSKY, 1995) e a relação entre nominalização e eventos.

Em Pustejovsky (1995, p. 68), a estrutura de eventos objetiva definir o tipo de evento expresso por um item lexical e organizar a estrutura interna do evento. Os eventos são classificados na Teoria do Léxico Gerativo (doravante TLG) em três tipos; processo, estado e transição. O evento processo indica uma atividade sem fim determinado, sem determinação de duração temporal e sem objetivo final como, por exemplo, o verbo *correr*. O evento estado mantém o estado dos argumentos durante o intervalo temporal do evento, por exemplo, o verbo *saber*. Por fim, no evento transição os argumentos sofrem a ação denotada pelo verbo e, por conseguinte, mudam de estado, por exemplo, o verbo *chegar*.

Além das três classes, a TLG (PUSTEJOVSKY, 1995, P. 68) assume uma visão atômica da estrutura dos eventos, ligando cada subevento a um argumento do verbo. Os itens lexicais apresentam, portanto, dois subeventos básicos ordenados temporalmente na estrutura eventiva ( $e_1$  e  $e_2$ ).

As relações temporais ordenadas entre subeventos são:

a) parte ordenada exaustiva de ( $<_{\infty}$ ): em que, dado um evento matriz ( $e_3$ ), a relação temporal entre o subevento  $e_1$  e  $e_2$  é de anterioridade. Ou seja, o subevento  $e_1$  é anterior ao subevento  $e_2$ . A matriz abaixo, representando formalmente o item lexical *construir*, é um exemplo dessa relação. O subevento  $e_1$  é o processo de construir, anterior, portanto ao subevento  $e_2$ , o resultado do processo.

$$\left[ \begin{array}{l} \text{construir} \\ \text{EVENTSTR} = \left[ \begin{array}{ll} E_1 = & \mathbf{e_1: process} \\ E_2 = & \mathbf{e_2: state} \\ \text{RESTR} = & <_{\infty} \\ \text{NÚCLEO} = & \mathbf{e_1} \end{array} \right] \end{array} \right]$$

b) Parte sobreposta exaustiva de ( $^{\circ}\infty$ ): ocorre quando dois subeventos ( $e_1$  e  $e_2$ ) são totalmente simultâneos como, por exemplo, o verbo *acompanhar*.

$$\left[ \begin{array}{l} \text{Acompanhar} \\ \text{EVENTSTR} = \left[ \begin{array}{ll} E_1 = & \mathbf{e_1: processo} \\ E_2 = & \mathbf{e_2: processo} \\ \text{RESTR} = & \text{}^{\circ}_{\infty} \\ \text{NÚCLEO} = & \mathbf{e_1 e e_2} \end{array} \right] \end{array} \right]$$

c) Sobreposição ordenada exaustiva ( $<^{\circ}\alpha$ ): ocorre com dois subeventos ( $e_1$  e  $e_2$ ) aparentemente simultâneos, mas que, em alguma das fases do evento matriz  $e_3$ ,  $e_1$  é anterior a  $e_2$ . O verbo *caminhar* é um exemplo deste tipo de relação.

$$\left[ \begin{array}{l} \text{caminhar} \\ \text{EVENTSTR} = \left[ \begin{array}{ll} E_1 = & \mathbf{e_1: processo} \\ E_2 = & \mathbf{e_2: processo} \\ \text{RESTR} = & <^{\circ}_{\infty} \\ \text{NÚCLEO} = & \mathbf{e_1} \end{array} \right] \end{array} \right]$$

Há, ainda, inserida nessa formalização, a marcação de proeminência do subevento (núcleo). Ou seja, o subevento que é marcado como núcleo do evento, o que recebe mais destaque na relação. Em *construir* o subevento núcleo é o  $e_1$  (processo); em *acompanhar*, ambos subeventos, pois se trata de dois subeventos simultâneos; e, por fim, em *caminhar*, a

marcação do núcleo recai sobre o subevento  $e_1$ , visto que o processo inicial da origem ao subevento  $e_2$ .

No estudo da classificação dos diferentes tipos de nomes, a Teoria do Léxico Gerativo (PUSTEJOVSKY, 1995, p. 141) distingue, entre outras áreas de interesse a partir da perspectiva de uma teoria semântica lexical, duas que interessam para o presente trabalho:

i) Como nominalizações e nomes que denotam eventos são distinguidos de suas representações verbais correspondentes e os eventos que eles denotam;

ii) A distinção de comportamento entre verbos e nomes em relação a seus complementos.

Da área (i), um dos aspectos distintivos principais é a diferença quanto à possibilidade de marcação temporal. A sentença *A Maria chegou às 22h* difere da correlata nominalizada *A chegada de Maria* por ser a primeira uma proposição em razão de ter uma flexão temporal definida. Desse modo, podemos referenciar o evento em relação ao momento de enunciação da sentença. Ou seja, o evento *chegar* ocorreu em tempo anterior ao momento de fala. Na forma nominalizada, o evento *A chegada de Maria* não é considerada uma proposição, pois apenas denota um evento sem referência temporal. Ou seja, o evento pode já ter ocorrido, pode estar ocorrendo e pode ocorrer no futuro.

Da área (ii), o argumento usado denotará uma nucleação de evento distinta. Tomando um exemplo de nominalização com os afixos de nosso interesse, o verbo *construir* apresenta em sua estrutura argumental dois argumentos: o agente construtor e o tema da construção. Na sentença *João construiu a casa*, *João* é o agente, e *casa*, o tema. Na sentença *João escaneou o documento*, a estrutura argumental exige, como no exemplo anterior, dois argumentos (o agente e o tema), mas, ao contrário do primeiro, não permite, na nominalização, tomar o agente como complemento do nome. *O escaneamento de João* não é entendido como um ato realizado por João.

As motivações para tal fato decorrem, segundo Pustejovsky (1995, p. 168), da relação entre ao tipo acional do verbo e a qual subevento se quer focar. Nominalizações com sufixo *-ção* podem apresentar uma polissemia, se olhadas isoladamente; mas, na composicionalidade sentencial, deixam de ser ambíguas como o nome *construção* nos exemplos (7-9).

(7) A construção da casa acabou em dois meses.

(8) A construção foi interrompida durante a temporada de chuva.

(9) A construção fica na próxima esquina.

Dentro da TLG (PUSTEJOVSKY, 1995, p. 170), nomes como *construção* são considerados nomes complexos, pois tanto podem representar o processo, quanto o resultado e também o objeto.

Levando-se em conta as alternâncias sintático/semânticas de Levin (1993) e a estrutura eventiva do verbo apontada na TLG (PUSTEJOVSKY, 1995), no capítulo seguinte, analisar-se-ão verbos causativos nominalizados em *-ção* e *-mento* a fim de verificar se há uma correlação entre alternância sintático/semântica, foco do evento e preferência entre os sufixos.

### **Metodologia e análise**

Nesta seção, são apresentadas as análises de nomes formados pelos sufixos *-ção* e *-mento* derivados de verbos terminados em *-ar*, a fim de averiguar se há uma motivação semântica que sistematize o uso desses afixos. Para esse empreendimento, as análises se desenvolvem de acordo com as seguintes etapas: a) relacionar verbos terminados em *-ar* que usam os sufixos *-ção* e *-mento*; b) agrupar esses verbos em classes segundo o uso das formas afixais; c) averiguar possíveis correlações entre a estrutura eventiva da TLG (PUSTEJOVSKY, 1995) e as possibilidades de alternância sintático/semântica dependente do significado do verbo (LEVIN, 1993) com as nominalizações em *-ção* e *-mento*; d) a partir dos resultados das etapas anteriores, averiguar a possibilidade de se estabelecer regras que especifiquem o uso dos sufixos *-ção* e *-mento* em nomes formados de verbos terminados em *-ar*.

Com o propósito de averiguar possíveis correlações entre verbos e seus respectivos nomes formados por sufixos *-ção* e *-mento*, foram selecionados<sup>†</sup> os seguintes verbos terminados em *-ar*: *acomodar*, *acusar*, *adestrar*, *adubar*, *afogar*, *agitar*, *alagar*, *anular*, *arquivar*, *arrumar*, *coroar*, *derramar*, *deteriorar*, *dilatar*, *ensinar*, *esmagar*, *excitar*, *irritar*.

---

<sup>†</sup> A seleção dos verbos ocorreu por busca aleatória em dicionário. Para maiores generalizações, deve-se tomar um *corpus* abrangente e realizar buscas que abarquem um número maior de verbos que, ao sofrer o processo de nominalização, incorpore os sufixos *-ção* e *-mento*.

Inicialmente, os verbos foram agrupados, conforme tabelas (1), (2) e (3) abaixo, em três classes: a dos que apresentam um uso somente da forma *-ção*, a dos que apresentam um uso somente da forma *-mento* e a dos que apresentam as duas formas concorrentes<sup>‡</sup>.

**Tabela 1:** Nomes deverbais que apresentam um uso somente da forma *-ção*

Verbo	[V-ção] <sub>N</sub>
Acusar	acusação
Adubar	adubação
Agitar	agitação
Anular	anulação
Arrumar	arrumação
Irritar	irritação

**Tabela 2:** Nomes deverbais que apresentam um uso somente da forma *-mento*

Verbo	[V-mento] <sub>N</sub>
Adestrar	adestramento
Afrontar	afrontamento
Alagar	alagamento
Arquivar	arquivamento
Derramar	derramamento
Ensinar	ensinamento

**Tabela 3:** Nomes deverbais que apresentam um uso das duas formas concorrentes

Verbo	[V-ção] <sub>N</sub>	[V-mento] <sub>N</sub>
acomodar	acomodação	acomodamento
Coroar	coroação	coroamento
deteriorar	deterioração	deterioramento
Dilatar	dilatação	dilatamento
Excitar	excitação	excitamento

<sup>‡</sup> As formas concorrentes foram averiguadas no dicionário Michaelis on-line disponível no site <http://michaelis.uol.com.br/>. E posteriormente foram avaliadas no *corpus* Nilcet. Houve discrepâncias entre o dicionário e o *corpus*.

O passo seguinte foi estabelecer as possíveis correlações entre alternância causativo/incoativo e voz média e as três classes acima.

De acordo com a tabela (4) abaixo, percebe-se que não há uma relação estreita entre alternâncias acusativa e média/incoativa e a distribuição do uso de *-ção* e *-mento*. De modo geral, todas as médias e incoativas aceitam a forma *-mento* (tabela 5), mas há casos como os verbos *deteriorar* e *dilatar* que, na nominalização, também formam nomes com o sufixo *-ção* (*deterioração* e *dilatação*). Embora os verbos que alternam em voz média tenham como foco a mudança de estado (o subevento  $e_2$ ), não houve uma regularidade categórica entre o uso de um ou outro sufixo na formação de nomes a partir desses verbos. O que se pode postular, contudo, é que os verbos que atendem a uma construção medial preferencialmente adotam a forma em *-mento* (conforme fórmula (10)).

$$(10) \quad V_{\text{MEDIAL}} \rightarrow [V+\text{mento}]_N$$

**Tabela 4:** Correlações gerais

Acusativo	Incoativo	Medial	-ção	-mento
João acomodou os livros na estante.	*Os livros acomodaram.	* Os livros acomodam facilmente.	acomodação	acomodamento
Paulo acusou Pedro.	*Pedro acusou.	*Pedro acusa facilmente.	acusação	*acusamento
Paulo adestrou o cão.	*O cão adestrou.	*O cão adestra facilmente.	*adestração	adestramento
O agricultor adubou o terreno.	*O terreno adubou.	*O terreno aduba facilmente.	adubação	*adubamento
João afrontou o chefe.	*O chefe afrontou.	*O chefe afronta facilmente.	*afrontação	afrontamento
O vento agitou o mar.	*O mar agitou.	*O mar agita facilmente.	agitação	*agitamento
A chuva alagou as ruas.	As ruas alagaram.	As ruas alagam facilmente.	*alagação	alagamento
O juiz anulou o processo.	*O processo anulou.	*O processo anula facilmente.	anulação	*anulamento
O guarda aplicou a multa.	*A multa aplicou.	*A multa aplica facilmente.	aplicação	*aplicamento
Maria arquivou os documentos.	*Os documentos arquivaram.	*Os documentos arquivam facilmente.	*arquivação	arquivamento
João arrumou a casa.	*A casa arrumou.	*A casa arruma facilmente.	arrumação	*arrumamento
A tradição coroou o imperador.	*O imperador coroou.	*O imperador coroa facilmente.	coroação	coroamento

João derramou o leite.	O leite derramou.	O leite derrama facilmente.	*derramação	derramamento
A umidade deteriorou a parede.	A parede deteriorou.	A parede deteriora facilmente.	deterioração	deterioramento
O fogo dilatou a porta.	A porta dilatou.	A porta dilata facilmente.	dilatação	dilatamento
O professor ensinou a lição.	*A lição ensinou.	*A lição ensina facilmente.	*ensinação	ensinamento
João excitou Maria.	*Maria excitou.	*Maria excita facilmente.	excitação	excitamento
João irritou Maria.	*Maria irritou.	*Maria irrita facilmente.	irritação	*irritamento

**Tabela 5:** Nominalizações de verbos que permitem a construção medial e incoativa

Causativo	Incoativo	Medial	-ção	-mento
A chuva alagou as ruas.	As ruas alagaram.	As ruas alagam facilmente.	*alagação	alagamento
João derramou o leite.	O leite derramou.	O leite derrama facilmente.	*derramação	derramamento
A umidade deteriorou a parede.	A parede deteriorou.	A parede deteriora facilmente.	deterioração	deterioramento
O fogo dilatou a porta.	A porta dilatou.	A porta dilata facilmente.	dilatação	dilatamento

A partir da análise acima, cumpre agora averiguar se o sufixo *-mento* se especializa na marcação do  $e_2$  nas nominalizações em geral.

Conforme tabela (6) abaixo, em que se apresentam, entre os verbos selecionados para esta pesquisa, todos os nomes formados pelo sufixo *-mento*, nota-se que, embora haja uma preferência na nominalização formada pelo sufixo *-mento* por um foco no  $e_2$ , há dois casos discrepantes: a) o nome *afrontamento* foca no evento  $e_1$ , isto é, no agente do evento *afrontar* (*afrontamento de João* e *\*afrontamento do chefe*, ambos têm leitura agentiva) o que torna o foco no  $e_2$  não-equivalente aos demais exemplos; e b) o nome *ensinamento*, por outro lado, numa primeira aproximação, pode ser entendido como se pudesse focar ou no  $e_1$  ou no  $e_2$  - *ensinamento do professor* e *ensinamento da lição*.

No entanto, tanto *professor* quanto *lição* ao serem adjungidos ao sintagma nominal têm ambos a leitura de causadores do evento denotado pelo nome deverbal. Ou seja, este último caso é semelhante aos expostos nos exemplos (7 - 9) acima em que a interpretação do

nome dependerá, além do conhecimento de mundo do falante/ouvinte, da proposição a que estará vinculado o nome *ensinamento*.

**Tabela 6:** Nomes deverbais formados com o sufixo -mento

Acusativo	Incoativo	Medial	-ção	-mento
João acomodou os livros na estante.	*Os livros acomodaram.	* Os livros acomodam facilmente.	acomodação	acomodamento
Paulo adestrou o cão.	*O cão adestrou.	*O cão adestra facilmente.	*adestração	adestramento
João afrontou o chefe.	*O chefe afrontou.	*O chefe afronta facilmente.	*afrontação	afrontamento
A chuva alagou as ruas.	As ruas alagaram.	As ruas alagam facilmente.	*alagação	alagamento
Maria arquivou os documentos.	*Os documentos arquivaram.	*Os documentos arquivam facilmente.	*arquivação	arquivamento
A tradição coroou o imperador.	*O imperador coroou.	*O imperador coroa facilmente.	coroação	coroamento
João derramou o leite.	O leite derramou.	O leite derrama facilmente.	*derramação	derramamento
A umidade deteriorou a parede.	A parede deteriorou.	A parede deteriora facilmente.	deterioração	deterioramento
O fogo dilatou a porta.	A porta dilatou.	A porta dilata facilmente.	dilatação	dilatamento
O professor ensinou a lição.	*A lição ensinou.	*A lição ensina facilmente.	*ensinação	ensinamento
João excitou Maria.	*Maria excitou.	*Maria excita facilmente.	excitação	excitamento

Por fim, falta apenas averiguar as nominalizações concorrente, isto é, apenas aqueles nomes deverbais formados tanto com sufixo *-ção* quanto com o sufixo *-mento*.

A tabela (7) abaixo demonstra a falta de regularidade quanto às possibilidades de formação de nomes deverbais com sufixos *-ção* e *-mento*. Ambos os sufixos podem ser formadores de nomes com verbos incoativos, mediais, causativos focando o  $e_1$  ou o  $e_2$ . Os nomes *acomodaçãolacomodamento* e *coroação/coroamento* focam apenas o  $e_2$  ou o evento como um todo; *deterioração* e *deterioramento* (já analisados anteriormente) também focam apenas  $e_2$ ; *excitação* e *excitamento* são exemplos do mesmo fenômeno apontado por Pustejovsky (1995) nos exemplos (7 -9), em que a interpretação depende da proposição em que o sintagma nominal está inserido.

**Tabela 7:** Nomes deverbais formados pelos prefixos *-ção* e *-mento*

<b>Causativo</b>	<b>Incoativo</b>	<b>Medial</b>	<b>-ção</b>	<b>-mento</b>
João acomodou os livros na estante.	*Os livros acomodaram.	* Os livros acomodam facilmente.	acomodação	acomodamento
A tradição coroou o imperador	*o imperador corou.	*O imperador coroa facilmente.	coroação	coroamento
A umidade deteriorou a parede.	A parede deteriorou.	A parede deteriora facilmente.	deterioração	deterioramento
O fogo dilatou a porta.	A porta dilatou.	A porta dilata facilmente.	dilatação	dilatamento
João excitou Maria .	*Maria excitou.	*Maria excita facilmente.	excitação	excitamento

### **Considerações finais**

Em razão de os estudos em morfologia apontarem uma dificuldade em estabelecer alguma sistematização quanto ao processo de nominalização de verbos com sufixos *-ção* e *-mento*, este trabalho teve por objetivo averiguar, a partir de uma abordagem semântica, se haveria alguma motivação semântica da base do nome (verbo) que exigisse ou privilegiasse o uso de um ou outro sufixo. Para essa pesquisa, tomaram-se, como fundamentação teórica, a teoria de eventos da TLG (PUSTEJOVSKY, 1995) e alternâncias semântico/sintáticas abordadas por Levin (1993).

A hipótese geral foi que poderia haver uma correlação entre evento focado, alternância causativo/incoativo e construção medial como possíveis categorias determinantes para a formação de nomes deverbais com sufixos *-ção* e *-mento*. Contudo, como se pôde averiguar pelas análises apresentadas, a única predição possível, mas com restrições, foi quanto ao uso do sufixo *-mento* na formação de nomes a partir de verbos que admitem a alternância medial. Sugere-se uma pesquisa em *corpus* abrangente para averiguar com mais precisão essa possibilidade.

Quanto às demais correlações, elas parecem corroborar a afirmação citada anteriormente (seção 2) e aqui repetida: “*muitas regras se definem por um caráter fortuito e assistemático, não apresentando qualquer tendência a generalizações*” (MONTEIRO, 2002, p.161).

Novos estudos baseados na TLG (PUSTEJOVSKY, 1995), mas levando em conta a palavra em suas relações sintagmáticas e paradigmáticas proposicionais, isto é, análises levando em conta o contexto da frase como um todo, possam estabelecer novas inferências quanto à distribuição dos sufixos *-mento* e *-ção* na marcação de foco eventivo.

### **Referências**

BASÍLIO, M. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

FELLBAUM, C. ZRIBI-HERTZ, A. *La construction moyenne en français et en anglais: étude de syntaxe et de sémantique comparées*. Recherches Linguistiques. n.18, 1989, p. 19-55.

LEVIN, B. *English Verb Classes And Alternations: A Preliminary Investigation*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

MONTEIRO, J. L. *Morfologia portuguesa*. 4.ª Ed. Campinas: Pontes, 2002.

PUSTEJOVSKY, J. *The Generative lexicon*. Cambridge: MIT Press. 1995.

## ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DA APRENDIZAGEM DOS CLÍTICOS DE 3ª PESSOA POR CRIANÇAS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

José Carlos Vieira Júnior\*  
Edenize Ponzo Peres\*\*

**Resumo:** Diversas pesquisas apontam um contínuo desuso dos clíticos de 3ª pessoa na linguagem informal do Português Brasileiro (PB), embora eles apareçam comumente em textos escritos veiculados pela mídia, bem como nos estilos mais formais da língua falada. Dessa forma, este estudo tem por objetivo descrever o processo de aprendizagem desses elementos por alunos do Ensino Fundamental, procurando investigar se as crianças conseguem interpretá-los corretamente e como a escola pode favorecer a aprendizagem dessas formas. Para respondermos a essas questões, procedemos a uma pesquisa que analisa os fatores linguísticos e sociais que poderiam influenciar esses processos. Nosso *corpus* compõe-se de testes de compreensão de clíticos aplicados a alunos dos dois sexos e de duas classes sociais de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte, Minas Gerais, durante 10 meses letivos. Os resultados obtidos revelam que: i) o contexto em que o clítico está inserido influi significativamente em sua compreensão; ii) com relação aos fatores extralinguísticos, há uma leve tendência de melhor aproveitamento dos meninos da classe socioeconômica favorecida, quanto ao fenômeno estudado; e iii) a atuação do ensino formal, nessa fase da vida escolar, não demonstrou ser significativa para a aprendizagem dos clíticos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem de clíticos de 3ª pessoa. Variedades do Português Brasileiro. Ensino de Língua Portuguesa.

**Abstract:** Many researches show a continuous disuse of 3<sup>rd</sup> person clitics in the informal language of Brazilian Portuguese (BP), although they commonly appear in written texts conveyed by the media, as well as in the most formal styles of spoken language. Therefore, this study aims at describing the learning process of these elements by Elementary School students, willing to investigate if the children can interpret the clitics correctly and how school can favor the learning of these forms. In order to work on these issues, we proceeded to a research which analyses the linguistic and social factors that could influence these processes. Our *corpus* is composed of clitics comprehension tests applied to Elementary School students of both sexes and two different social classes, in a 4<sup>th</sup> grade group of a public school in Belo Horizonte, in the state of Minas Gerais, during 10 academic months. The results show that: i) the context in which the clitic is inserted influences significantly on its comprehension; ii) regarding extra linguistic factors, there is a light tendency of a better use by boys who belong to favored social classes, considering the studied phenomenon; and iii) formal education has not shown itself significant to the clitics learning on this school phase.

---

\* Escola Adventista do Ibes, Vila Velha, Espírito Santo, Brasil. E-mail: professor.juniorvieira@gmail.com.

\*\* Departamento de Línguas e Letras, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Ufes, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: eponzoperes@gmail.com.

**Keywords:** 3<sup>rd</sup> person clitics learning. Brazilian Portuguese Varieties. Portuguese Language Teaching.

## **Introdução**

Os processos de aquisição e de aprendizagem, tanto da língua materna quanto de uma segunda língua, são temas que há muito vêm despertando o interesse de pesquisadores de diversas áreas, como a linguística, a psicologia, a sociologia etc., gerando um grande número de pesquisas sobre esses assuntos.

Dentre esses processos, o de aprendizagem do dialeto padrão do português é, talvez, o mais premente para a realidade brasileira, visto que ele é um dos pontos-chave para os problemas da educação e da promoção social de crianças e adolescentes das classes mais pobres de nossa sociedade. Bortoni-Ricardo (1984; 2011) nos alerta para as dificuldades que têm os que não falam o dialeto padrão do português para entender o que é veiculado nos meios de comunicação, dificultando sua inserção na sociedade e sua participação na vida do país.

Com relação à escola, sabemos, por teoria e pela prática, das dificuldades por que passam as crianças de classes socialmente desfavorecidas, resultando em fracasso escolar e frustração para alunos, pais e professores. Esse quadro levou Soares (1989) a defender uma educação bidialetal (nos moldes da educação bilíngue, aplicada em países ricos com grande número de imigrantes) para escolas públicas que atendessem a essas crianças. Labov (1974[1964]), ao pesquisar a aquisição do inglês padrão e ao se deparar com a incapacidade de alunos de classe baixa em aprender essa variedade, afirmou que, para se resolverem os problemas educacionais, é preciso descrever o dialeto falado pela comunidade e estudar como se dá o processo de aquisição do inglês *standard*.

O que ocorre com as classes baixas nos Estados Unidos, relatado por Labov, não é diferente do que acontece em nosso país. Mesmo estando expostos à variedade culta da língua, veiculada pelos meios de comunicação de massa, e mesmo com vários anos de escolarização, muitos adultos da classe baixa não conseguem produzir textos escritos de acordo com as normas do português padrão. Assim, as duas tarefas propostas por Labov a educadores e linguistas aplicam-se também a nós, brasileiros.

Dentre as principais diferenças entre as variedades padrão e não padrão do português do Brasil, os clíticos são dos mais interessantes, pois, apesar de estarem em desuso na linguagem coloquial, mesmo dos brasileiros cultos (LEMLE, 1985; DUARTE, 1989; LOBO, 1995; NUNES, 1995; TARALLO, 2001[1986]) – que preferem substituí-los por sintagmas nominais, pela categoria vazia de objeto direto ou pelo uso do pronome reto – eles são usados em situações formais de fala e na língua escrita; inclusive, seu uso é bastante comum em filmes e livros infantis e juvenis, o que faz com que as crianças se deparem com eles desde cedo, como podemos ver nos exemplos a seguir.

- Chamaram Cinderela para *LHE* pedir sua opinião, pois ela tinha muito bom gosto. A moça aconselhou-*AS* o melhor que pôde e até se ofereceu para penteá-*LAS*, o que elas aceitaram prazerosamente. (PERRAULT, C. *Contos de Perrault*, Belo Horizonte: Itatiaia, s/d, p. 114).
- Esquecera completamente as pessoas de capas até passar por um grupo delas próximo à padaria. Olhou-*AS* com raiva ao passar. Não sabia o porquê, mas elas *O* deixavam nervoso. (ROWLING, J.K. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000), p. 09).

Também em jornais e revistas de grande circulação, como:

*Jornal A Tribuna, do Espírito Santo* (10/06/2010, quinta-feira)

- Por causa do gol marcado por Gigghia, o futuro Rei do Futebol, ainda um garoto, viu seu pai chorar, e *O* consolou: “Não chora, pai, eu vou ganhar a Copa do Mundo para o senhor” (p. 60, Seção de Esportes)
- Lá, duas mocinhas não pouparão esforços para conquistá-*LO*. (p. 3, AT2, Novelas)

*Revista Época* (número 629, de 07/06/2010):

- “Tenho um filho de 14 anos que é muito magro. Posso colocá-*LO* na academia para fazer musculação?” (Maria José, 37 anos). (p. 18.)

Assim, neste trabalho, discutiremos o processo de aprendizagem dos clíticos de terceira pessoa por alunos do Ensino Fundamental e quais os fatores linguísticos e extralinguísticos que favorecem/dificultam esse processo.

### **Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa tomou por base, para suas análises, a Sociolinguística, especialmente no tocante aos fatores extralinguísticos envolvidos no processo de aprendizagem de um traço da

variedade padrão do PB – os clíticos de 3ª. pessoa. Esses fatores serão discutidos quando da análise dos dados.

Os sujeitos da pesquisa são 20 alunos de 08 a 09 anos, divididos igualmente em sexo – feminino e masculino – e nível social – classe baixa e média, com cinco informantes em cada célula. Para a classificação deste último fator extralinguístico, foram levados em conta o tipo e local de moradia, além da ocupação e da escolaridade dos pais.

O *corpus* deste trabalho foi coletado durante dez meses letivos do ano de 2000, em uma turma do que atualmente corresponde ao 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte/MG que contava com alunos de diferentes estratos sociais. Com respeito ao estudo dos clíticos, especificamente, eles eram trabalhados em sala de aula a partir da leitura e interpretação dos textos apresentados e também das produções textuais dos alunos, sem apresentação formal de quaisquer regras. Assim, durante as aulas, naquele ano, os estudantes eram constantemente levados a interpretar os clíticos oralmente.

Os dados consistiram nas respostas dos informantes a cinco testes passados a eles durante o ano letivo. Todos os testes tinham a mesma estrutura: um texto infantil e, em seguida, perguntas que avaliavam a interpretação dos clíticos pelos alunos. Um exemplo desses testes é o de número 05, o qual será analisado neste trabalho.

### **O teste de compreensão - TC05**

*O texto abaixo é um resumo da história A Rainha da Neve.<sup>2</sup> Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.*

#### *A RAINHA DA NEVE*

- 1 *Pedrinho e Alice eram bons amigos e sempre que podiam se divertiam*
- 2 *brincando juntos.*
- 3 *- Vamos dar um passeio pelo bosque? – perguntou Pedrinho.*
- 4 *Estavam brincando juntos quando Pedrinho encontrou um espelho e, como*
- 5 *todo menino arteiro, o quebrou em mil pedaços.*
- 6 *De imediato levou as mãos aos olhos, pois caquinhos de vidro do espelho*
- 7 *tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado.*
- 8 *No dia seguinte, Pedrinho saiu com seu trenó, mas, com os olhos feridos,*
- 9 *perdeu-se na floresta. Sem perceber, foi socorrido pela Rainha da Neve.*
- 10 *Alice estava muito triste e preocupada por não saber onde estava Pedrinho e*
- 11 *decidiu procurá-lo, pegando seu barquinho e descendo pelo rio.*

---

<sup>2</sup> O texto apresentado, *A Rainha da Neve*, é uma adaptação livre do conto homônimo de Hans Christian Andersen e foi extraído de uma coletânea de livros de contos de fadas para crianças.

- 12 *Durante muito tempo ela viajou e a todos que via perguntava:*  
 13 *- Vocês viram o Pedrinho?*  
 14 *E a resposta era sempre a mesma:*  
 15 *- Não, por aqui ele não passou.*  
 16 *Até que encontrou um passarinho que sabia e lhe disse:*  
 17 *- Ele está no palácio da Rainha da Neve.*  
 18 *Alice pegou sua rena e com ela atravessou a floresta até o distante reino da*  
 19 *Rainha da Neve, que vivia em seu belo palácio. E encontrou Pedrinho com os*  
 20 *olhos curados, pois a bondosa Rainha o havia tratado, e, felizes, voltaram para*  
 21 *suas casas e a serem bons amigos como antes.*

### EXERCÍCIOS:

*No texto acima há palavrinhas que estão no lugar de outra(s) palavra(s) do texto. Diga quais são essas palavras.*

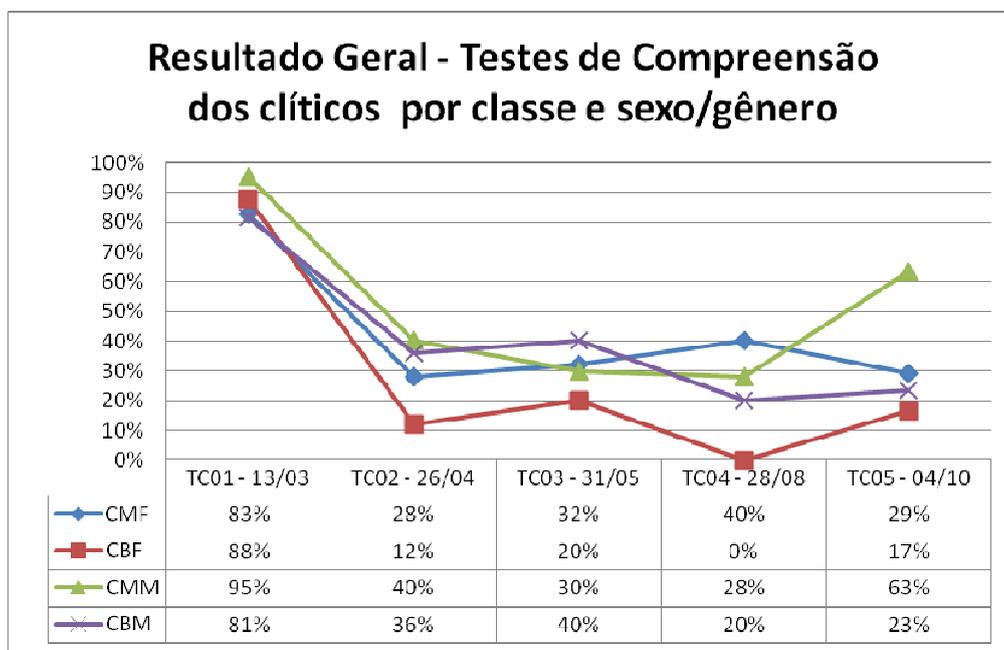
- 1) ... como todo menino artemista, o quebrou ... (l. 5): .....
- 2) Tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado. (l. 7):  
 ..... e .....
- 3) ... e decidiu procurá-lo. (l. 11): .....
- 4) ... até que encontrou um passarinho que sabia e lhe disse... (l. 16): .....
- 5) ... pois a bondosa Rainha da Neve o havia tratado. (l. 20): .....

De posse das respostas, procedemos à quantificação e, posteriormente, à análise dos dados. Foram computadas as frequências de acerto quanto à compreensão do clítico acusativo ou dativo de 3ª pessoa, e os resultados foram colocados em tabelas. Estas foram inseridas no arquivo de dados do Programa Excel, em sequência cronológica da data em que os testes foram produzidos, para que pudéssemos observar o desenvolvimento dos informantes. Os alunos que faltaram às aulas nos dias de aplicação dos testes não poderiam fazê-los posteriormente, pois esses deveriam ser realizados em sala. Ao final do levantamento da frequência dos dados, foi possível descrever e analisar todo o processo de compreensão dos clíticos por eles, como passamos a expor.

### Resultados

Para termos uma visualização mais completa do processo que pretendemos investigar, é importante analisar os resultados dos testes em ordem cronológica. A seguir apresentamos o

gráfico geral de compreensão dos clíticos, pelo qual poderemos observar o desempenho dos alunos, distribuídos por classe social e sexo: meninas da classe baixa (CBF) e da classe média (CMF); e meninos da classe baixa (CBM) e da classe média (CMM).



**Gráfico 1** - Resultado geral dos testes de compreensão dos clíticos, em ordem cronológica, por classe social e sexo.

O gráfico 01 nos apresenta alguns dados interessantes. O teste TC01 foi realizado pelos alunos com a orientação da professora, proporcionando, assim, índices de acertos que chegaram, em alguns casos, próximos a 100%. A média de respostas corretas, no primeiro teste, foi de 86,75%, fato que não se repetiu posteriormente. Do segundo teste em diante, temos resultados reais, pois os alunos os fizeram sozinhos: uma média geral de 29% de acertos.

Outra questão interessante a se observar no Gráfico 01 é o percurso irregular dos alunos, o que acontece normalmente no processo de aprendizagem.

Observando os resultados pela ótica dos fatores extralinguísticos classe social x sexo, temos outra surpresa. A classe média masculina apresentou, em média, os melhores resultados, enquanto a classe média feminina foi melhorando aos poucos, com exceção do

teste TC05, em que há uma queda significativa em relação ao teste TC04. Já a classe baixa masculina apresentou um leve aumento percentual até o teste TC03; a partir desse ponto, temos um acentuado decréscimo e, em seguida, um leve aumento no último teste. Por fim, os piores índices entre todos os quatro grupos analisados ficaram a cargo da classe baixa feminina, que não ultrapassou os 20% de acertos em nenhum teste. Adiante analisaremos os fatores sociais.

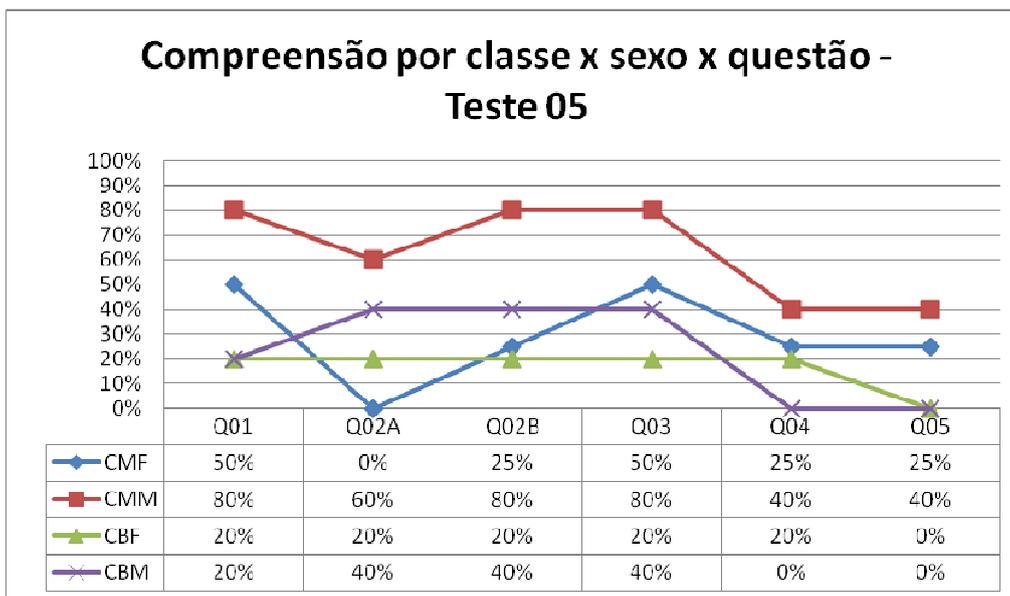
Para uma melhor análise de nosso objeto de pesquisa, vejamos o último teste de compreensão, feito quando os alunos já estavam mais acostumados a fazê-los e depois que quase um ano praticando o reconhecimento dos referentes dos clíticos<sup>3</sup>. Primeiramente, trataremos dos fatores linguísticos envolvidos no processo sob estudo, para, em seguida, tratarmos dos fatores extralinguísticos.

#### **Análise do teste de compreensão 05 – TC05**

O quinto e último teste de compreensão foi passado aos alunos no dia 04/10/2000 e, assim como os quatro anteriores, consistia em os alunos buscarem os referentes dos clíticos no texto. O Gráfico 02, abaixo, apresenta os resultados encontrados.

---

<sup>3</sup> Para uma apuração detalhada de todas as análises realizadas, cf. Vieira Jr. (2012).



**Gráfico 2** - Índices de compreensão dos clíticos, por classe x sexo x questão – Teste 05

Antes, porém, de passar às análises, vamos recapitular a atividade:

#### EXERCÍCIOS:

No texto acima [A Rainha da Neve] há palavrinhas que estão no lugar de outra(s) palavra(s) do texto. Diga quais são essas palavras:

- 1) ... como todo menino arteiro, o quebrou ... (linha 05)
- 2) ... tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado (linha 07)
- 3) ... e decidiu procurá-lo ... (linha 13)
- 4) ... Até que encontrou um passarinho que sabia e lhe disse (linha 18)
- 5) ... pois a bondosa rainha o havia tratado ... (linha 22)

Dos seis clíticos do exercício, cinco são o acusativo ‘o’ e sua variante ‘-lo’. Na quarta questão, aparece o dativo *lhe* em posição proclítica. Vamos, assim, à análise de cada questão, a fim de estabelecer as prováveis estratégias de compreensão dos clíticos pelos alunos.

Para compreender melhor a estrutura argumental relacionada à sintaxe dos fragmentos oracionais que estamos analisando, classificamos os verbos e seus argumentos de acordo com

a semântica verbal e a semântica dos argumentos exigidos pelo verbo em questão, como podemos observar nos exemplos da Tabela 1

**Tabela 1** - Descrição sintática e semântica dos verbos *contar* e *dar*

VERBO	SUJEITO + HUMANO	COMPLEMENTO1 - HUMANO	COMPLEMENTO2 + HUMANO	ARGUMENTOS
CONTAR	+	+	+	3
DAR	+	+	+	3

Os verbos apresentam características sintáticas e semânticas idênticas, como a estrutura argumental e os tipos de argumentos, com características [+humana] e [-humana]:

Quem conta.                      **conta** alguma coisa                      a alguém.  
 ↑    ↑    ↑  
 Argumento +HUMANO                      Argumento -HUMANO                      Argumento +HUMANO

Quem dá.                                      **dá** alguma coisa                                      a alguém.  
 ↑    ↑    ↑  
 Argumento +HUMANO                                      Argumento -HUMANO                                      Argumento +HUMANO

Exemplos:

- 1 João CONTOU o problema ao diretor. / João DEU um presente ao diretor.
- 2 João CONTOU o problema ao carro. / João DEU um presente ao carro.

Em 1, as orações são perfeitamente compreensíveis por respeitarem a estrutura argumental e semântica exigida pelos verbos CONTAR e DAR. Já em 2, o segundo complemento, que deveria ter um caráter [+HUMANO], foi substituído por outro elemento [-HUMANO], o que comprometeu o significado global das orações.

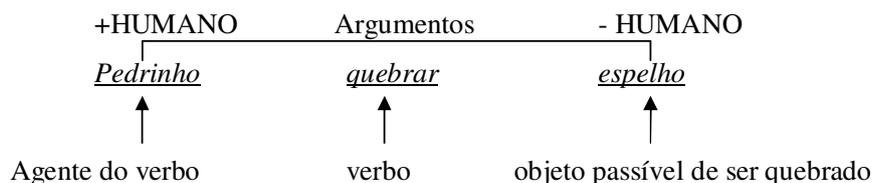
Vimos que as características dos verbos e a estrutura sintática e semântica são semelhantes, o que poderia ser um facilitador ou um complicador para a compreensão e

aprendizagem dos clíticos. Então, observar a estrutura argumental e a estrutura semântica que envolve esses argumentos pode definir a facilidade com que o aluno fará a referenciação do clítico envolvido no processo de compreensão. Sendo assim, aplicamos este princípio à análise das questões do Teste 05, como passamos a apresentar.

A questão 1) apresenta a média de 42,5% de acertos. O contexto em que o clítico está inserido é curto e possui somente um referente possível para o pronome ‘o’, que é ‘*espelho*’. Pelo contexto, é fácil os informantes chegarem à conclusão de que o espelho é o objeto quebrado. Vejamos o contexto em que esse elemento está inserido.

Contexto da questão 1) – *Estavam brincando juntos quando Pedrinho encontrou um espelho e, como todo menino arteiro, o quebrou em mil pedaços.*

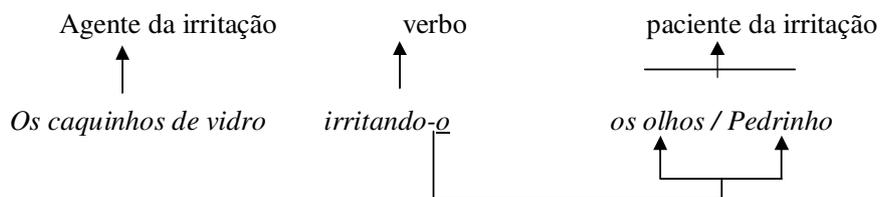
O verbo ‘*quebrar*’ tem um agente +HUMANO e um complemento -HUMANO, como podemos ver abaixo.



O contexto da Questão 01 traz somente um possível agente +HUMANO e somente um complemento –HUMANO que poderiam, semanticamente, ligar-se ao verbo ‘quebrar’ para compor a referência do clítico ‘o’ em ‘*o quebrou*’. Por isso, a questão foi uma das mais compreendidas.

A questão 2) apresenta um período contendo dois clíticos e um contexto maior e mais complexo, com muitos possíveis referentes e estruturas argumentais distintas. O primeiro clítico aparece em posição enclítica e junto do verbo ‘*irritar*’, o qual possui dois argumentos: o agente da irritação e um paciente, que sofre a ação do agente. No contexto, temos um agente, ‘*os caquinhos de vidro*’, e dois possíveis pacientes do verbo irritar ‘*os olhos*’ e ‘*Pedrinho*’. Observemos os contextos da questão 2) e o esquema a seguir.

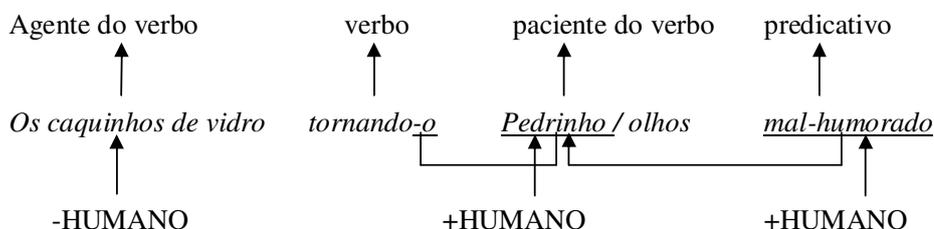
Contexto da questão 2) - *De imediato levou as mãos aos olhos, pois caquinhos de vidro do espelho tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado.*



Sendo assim, o verbo poderia apresentar dois possíveis complementos: *os olhos* e *Pedrinho*. A falta de marcador de plural do clítico nos leva ao referente *Pedrinho*, mas parece que tal marca não é suficiente para que todos os alunos chegassem a essa conclusão. Por conseguinte, podemos pensar que, nessa fase da vida escolar, diante de um elemento que não é comum na linguagem cotidiana, a compreensão do clítico pelas crianças obedece mais às possibilidades do contexto do que às marcas formais – a desinência de plural – presentes no texto. Junte-se a isso o fato de que a palavra *olhos* aparece imediatamente antes do verbo *irritando*, e os resultados – média de 30% de acertos –, então, se justificam.

Já o verbo '*tornar*' é classificado pelo Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2009) como *verbo transitivo direto predicativo* e, parece-nos, é exatamente a predicção que faz a diferença na compreensão do clítico, no segundo item da questão 2): média de 41,3% de acertos para a segunda forma.

Assim como o verbo *irritar*, o verbo *tornar* exige um agente e um paciente. O agente pode ou não ser humano [+/- HUMANO], e o paciente também pode ou não ser humano [+/- HUMANO]. Sendo assim, o que torna então este item mais fácil de ser compreendido que o anterior? A resposta está no predicativo que acompanha a estrutura do verbo '*tornar*'. O adjetivo '*mal-humorado*' é um predicativo +HUMANO, que remete ao único referente + HUMANO no contexto: *Pedrinho*. Por isso, o segundo item da questão 2) é semanticamente menos complexo que o primeiro item. Vejamos o esquema abaixo.



Essa análise parece justificar a diferença dos resultados encontrados nos dois itens da questão 2), em que o segundo clítico foi mais facilmente interpretado que o primeiro.

A questão 3) apresentou a maior média de compreensão dentre todas: 47,5%. Ao observarmos o contexto em que o clítico se encontra, logo percebemos o porquê de ter sido a mais compreendida.

Contexto da questão 3) – *Alice estava muito triste e preocupada por não saber onde estava Pedrinho e decidiu procurá-lo, pegando seu barquinho e descendo pelo rio.*

O contexto em que o clítico da questão 3) está inserido é dividido em dois momentos. No primeiro – “*Alice estava muito triste e preocupada por não saber onde estava Pedrinho*” –, temos um agente, ‘Alice’, que está triste e preocupada por não saber onde seu amigo Pedrinho estava. Essa informação está explícita no texto. No segundo momento – “*e decidiu procurá-lo*” – é quando o clítico surge. Nesse caso, o verbo *procurar* exige um agente +HUMANO e um paciente para esta ação +/- HUMANO.

Em primeiro lugar, o contexto deixa claro que Alice é o agente dos verbos em questão e também deixa claro que, para procurar algo/alguém, uma pessoa precisa não saber onde esse algo/alguém está. Em segundo lugar, o único algo/alguém que Alice não sabe onde está e que precisa ser procurado é Pedrinho. Então, o referente para o clítico ‘-lo’, em ‘*procurá-lo*’, é de mais fácil interpretação, justificando a maior porcentagem de acertos da questão.

A questão 4) traz o clítico dativo ‘*lhe*’, que, na modalidade oral do PB, é o mais raro dentre os clíticos vistos. Nos testes anteriores, quando o exercício pedia o referente do dativo, os índices de acerto eram baixos, se comparados aos outros, e nesta questão não foi diferente. Os valores referentes à compreensão do ‘*lhe*’ giraram em torno de 21%, menos da metade dos índices da questão anterior.

Observemos o contexto em que o clítico ‘*lhe*’ surge.

Contexto da questão 4) - *Alice estava muito triste e preocupada por não saber onde estava Pedrinho e decidiu procurá-lo, pegando seu barquinho e descendo pelo rio.*

*Durante muito tempo ela viajou e a todos que via perguntava:*

*- Vocês viram o Pedrinho? E a resposta era sempre a mesma:*

- Não, por aqui ele não passou.

Até que encontrou um passarinho que lhe disse:

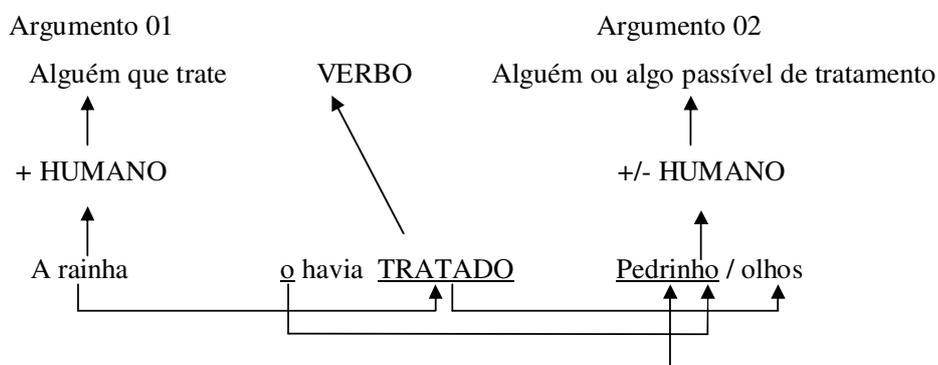
- Ele está no palácio da Rainha da Neve.

Para chegar à conclusão de qual é o referente para o pronome 'lhe', as crianças precisam retornar seis linhas do texto, encontrando ainda outros possíveis referentes. Assim, o contexto é complexo, para inserirmos um clítico que parece apresentar mais problemas de compreensão que os outros pesquisados, mostrando mais uma vez como esse elemento do português padrão parece ser um fator complicador para sua compreensão. Daí a pequena porcentagem de acertos, nesta questão.

Por fim, temos a questão 5), que apresenta características semelhantes ao primeiro item da questão 2). A seguir vemos o contexto em que o clítico acusativo aparece.

Contexto da questão 5) – Alice pegou sua rena e com ela atravessou a floresta até o distante reino da Rainha da Neve, que vivia em seu belo palácio. E encontrou Pedrinho com os olhos curados, pois a bondosa Rainha o havia tratado, e, felizes, voltaram para suas casas e a serem bons amigos como antes.

No contexto da questão 05, há mais de um referente possível para o clítico. O texto mostra que Alice encontrou Pedrinho com os olhos curados. Caso o aluno tenha feito uma referência a 'olhos', no primeiro item da questão 2), é muito provável que faça a mesma referência nesta questão. Quando o texto propõe que os olhos foram curados, a questão tende a se tornar ambígua, visto que o clítico aparece logo em seguida, com o verbo *tratar*, que, pelo contexto, tem um sentido similar ao verbo *curar*. Observemos:



## Referente do clítico no singular

Percebemos, assim, que o fato de o clítico estar no singular é que indica morfológicamente quem é seu referente exato, como mostrado acima. Entretanto, o contexto é ambíguo e complexo, gerando confusão. Como consequência desse contexto, temos os piores valores dentre todas as questões do Teste 05, com 16,2% de acertos, apenas.

As respostas dos informantes nos mostram que o contexto é de extrema importância para a compreensão do clítico: um contexto com poucos referentes e estes estando explícitos proporciona uma melhor compreensão desses elementos e do texto como um todo, nessa fase escolar.

Concluindo este Item, percebemos, por meio dos testes de compreensão, que os alunos, ao final do ano letivo, continuaram com dificuldades para encontrar os referentes dos clíticos. O dativo *lhe* apresentou problemas de compreensão em todos os testes em que surgiu, provavelmente por ser mais raro no português brasileiro atual, e os outros clíticos apresentaram variações nos resultados, mais influenciados pelo contexto em que estavam inseridos do que pelo elemento em si. Dessa forma, parece-nos que uma evolução no processo de compreensão desses elementos seria percebida em um período maior tempo, em que os alunos estreitariam suas relações com o código escrito e suas regras, diferenciando-o do código falado.

## Os fatores extralinguísticos

Ao longo desta pesquisa, procuramos observar se os fatores sociais seriam significativos para o processo de aprendizagem dos clíticos; entretanto, vimos que eles não se mostraram tão importantes quanto esperávamos.

Quanto à classe social, ela não se mostrou significativa, no processo analisado. Poderíamos esperar um rendimento dos alunos de classe média bem superior à classe baixa, mas a diferença entre as classes não foi tão relevante. Entretanto, os alunos de classe média obtiveram um desempenho um pouco melhor que os da classe baixa, provavelmente pelo fato

de que aqueles tivessem mais contato com as modalidades formais do português do que os alunos dos estratos sociais menos favorecidos.

Os resultados quanto ao fator sexo apontaram que os meninos tiveram um desempenho melhor do que as meninas, contrapondo-se aos resultados de diversas pesquisas sociolinguísticas, que indicam que as mulheres tendem a produzir mais formas de prestígio que os homens e que elas lideram os processos de mudança, desde que não se trate de formas estigmatizadas socialmente (FISHMAN, 1970; LABOV, 1972, 1994, 2001; TRUDGILL, 1974; CALVET, 2002; CHAMBERS, 2002; PAIVA, 2010; etc.). Entretanto, nossas informantes parecem não ter as mesmas preocupações dessas mulheres, mostrando que, talvez, as meninas dessa idade e nesse estágio de aprendizagem da linguagem escrita ainda não atentem para a padronização de sua fala. E, de fato, em nosso estudo, os meninos tanto de classe média como de classe baixa apresentaram resultados superiores aos das meninas de sua classe.

Por fim, com relação ao fator idade, este foi abordado, em nossa pesquisa, dentro de uma perspectiva de ensino/aprendizagem: como se dá a aprendizagem, por parte de alunos de 4º ano do Ensino Fundamental, de um elemento até certo ponto desconhecido para eles? Mesmo não inserindo a idade com o propósito de análise sociolinguística, observar esse fator é de extrema importância para compreendermos como se dá esse processo por parte das crianças.

Nossos indivíduos, que estão ainda no início da aprendizagem do código escrito, tendem a preservar, na escrita, a linguagem oral de sua família e dos amigos. Isso poderia justificar que um ou outro aluno compreendesse e utilizasse melhor o clítico, visto que este fosse mais comum para ele. Um traço novo da língua, que não é aprendido por meio da linguagem familiar, e sim, mediado pela escola, só surge quando o indivíduo consegue dominar um pouco mais a língua padrão. De acordo com Labov (1964) e Kato (1999), ele deverá usar essas formas entre os 14 e 17 anos, quando tiver um maior conhecimento das regras de uso da língua.

### **Considerações finais**

Durante o ano, os resultados se mantiveram relativamente estáveis, com exceção do primeiro teste, que foi realizado com a orientação da professora. Conforme o Gráfico 01, as médias de compreensão foram: TESTE 01 – CMF (83%), CMM (95%), CBF (88%), CBM (81%); TESTE 02 – CMF (28%), CMM (40%), CBF (12%), CBM (36%); TESTE 03 – CMF (32%), CMM (30%), CBF (20%), CBM (40%); TESTE 04 – CMF (45%), CMM (40%), CBF (08%), CBM (25%); TESTE 05 – CMF (29%), CMM (63%), CBF (17%), CBM (23%).

Vimos também, pelos resultados encontrados, que o contexto onde está inserido o clítico é de fundamental importância para uma boa compreensão do próprio clítico e do texto em geral. Quando os pronomes foram inseridos em contextos simples, ou seja, sem muitos referentes possíveis para eles, os mesmos foram mais bem compreendidos. Isso quer dizer que não importa se o clítico está no masculino ou feminino, se está no singular ou no plural; o importante aqui, nessa fase de escolarização, é a complexidade do texto.

Pudemos perceber que as alternâncias de desempenho por parte dos informantes podem ter correspondência direta com o tipo de clítico envolvido na questão. Observando as ocorrências do clítico dativo *lhe*, percebemos a dificuldade que os alunos tiveram em compreender os referentes desse pronome.

Diante do exposto, poderemos questionar o papel da escola no processo de ensino da norma denominada culta do português, por não apresentar resultados imediatos quanto à produção oral e escrita de alunos que estão fase de aprendizagem da língua escrita. Entretanto, pensamos que as crianças de todas as classes sociais necessitam de um trabalho feito a um prazo mais longo, pois um único ano se mostrou insuficiente para a introdução de um traço do português padrão, o que nos leva a repensar o processo de ensino de português e também o papel do livro didático, que, em muitos casos, não trata o tema de modo adequado.

Com isso, pensamos que o professor de língua materna deve trabalhar com muitos textos, de diferentes gêneros. A introdução de materiais escritos diversos nas aulas de Português deverá facilitar o processo de aprendizagem de normas da língua escrita pelos alunos iniciantes. Além disso, o professor deveria facilitar o processo de aprendizagem dos clíticos, apresentando-os da maneira mais simples possível, ou seja, dentro de contextos com apenas um referente para o pronome. Depois, então, gradativamente, os contextos mais complexos poderiam ser trabalhados.

Assim, se as crianças, no início de sua escolarização, tiverem contato com práticas sociais de leitura e escrita, terão mais facilidade no ambiente escolar, no tocante a traços da língua padrão que elas ainda não dominam.

Bagno (2002) nos diz que o objetivo do ensino de língua portuguesa é o de levar o aluno a elevar o seu grau de letramento, desenvolvendo um conjunto de habilidades e comportamentos que “lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever.” (BAGNO, 2002, p. 52). Por sua vez, mesmo defendendo a bagagem linguística que o aluno traz de sua comunidade, Soares (1989) afirma que os professores devem ensinar o dialeto padrão nas escolas, a fim de o aluno poder usá-lo quando isso lhe for pedido e não sofrer com as consequências sociais de não dispor de um repertório linguístico condizente com uma situação de formalidade. A autora ainda diz que o papel da escola é o de manter e preservar o equilíbrio social com relação ao uso da linguagem, “retificando desvios – como no uso de um dialeto não-padrão em situações em que o dialeto padrão deve ser usado.” (SOARES, 1989, p. 50).

Deste modo, o papel do professor no processo de aprendizagem da língua escrita é de fundamental importância, visto que o desenvolvimento linguístico é proveniente dos anos de escolarização. Temos, então, que ressaltar que o professor deve possuir um conhecimento da realidade social local e estar articulado a questões mais amplas que o ajudarão “a desenvolver uma pedagogia culturalmente sensível.” (JUNG, 2007, p.102).

Por sua vez, o papel da escola seria o de dar condições aos alunos de dominar a língua padrão, o que lhe proporcionaria a participação em situações nas quais somente os que dominam esse dialeto seriam ouvidos e aceitos.

Com isto, pensamos que o ensino da interpretação dos clíticos deve permanecer nos primeiros anos escolares, mas as cobranças não podem ser as mesmas para crianças que estão no início do processo de aprendizagem da língua escrita e para indivíduos que possuem um maior domínio da linguagem em ambos os códigos. Conforme se dê o avanço dos indivíduos no processo de escolarização, mais eles estarão aptos a compreender e usar formas do português padrão.

Dessa forma, devemos preparar nossos alunos para esse domínio, pois saber estabelecer o referente do clítico e também saber usá-lo adequadamente é uma parte fundamental para o domínio da língua culta e, conseqüentemente, para o desenvolvimento pessoal e profissional de nossos educandos.

## Referências

- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. Parábola. São Paulo, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialetoal. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, p. 9-32, jul./dez. 1984.
- \_\_\_\_\_. *Do campo para a cidade; estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. Tradução de Stella Maris Bortoni-Ricardo e Maria do Rosário Rocha Caxangá. São Paulo: Parábola, 2011.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo. Parábola Editorial, 2002.
- CHAMBERS, J. K. *Sociolinguistic theory*. 2<sup>nd</sup>. Edition. Oxford, Cambridge: Blackwell, 2002 [1995].
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2009.
- DUARTE, M.E.L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, F. (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas, SP: Pontes: Ed. da UNICAMP, 1989, 332p.
- FISHMAN, J. A. *Sociolinguistics: a brief introduction*. Rowley, MA: Newbury House, 1970.
- JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. *Práticas de letramento no ensino*. São Paulo. Parábola, 2007.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo. Editora Ática, 1999.
- LABOV, W. Estágios na aquisição do inglês *standard*. In: FONSECA, M. S. V; NEVES, M. F. (Org.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974, p. 49-85.
- \_\_\_\_\_. *Principles of Linguistic Change*. Vol I: Internal Factors. Oxford and Cambridge, MA: Blackwell, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Principles of Linguistic Change*. Vol II: Social Factors. Oxford and Cambridge, MA: Blackwell, 2001.

LEMLE, M. Pronomes, anáforas, zero: observações sobre uma mudança linguística. *Delta*, Rio de Janeiro, v.1, n.1 e 2, p. 121-124, 1985.

LOBO, T. O problema da colocação dos clíticos: variação estável ou mudança em curso? In: CARDOSO, S. A. M. (Org.). *Diversidade Linguística*. Salvador: Ed. Universidade Federal da Bahia, 1995.

PAIVA, M. A. A variável sexo/gênero. In: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M. L. (Org.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M.B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

TRUDGILL, P. *Sociolinguistics: An introduction to language and society*. Middlesex, England. Pinguin Books, 1974.

**PRELIMINARES ICONOTEXTUAIS DA COPADE 2014:  
O (CONTRA)DISCURSO DA LOGOMARCA**

Júlia Almeida\*

**Resumo:** Com a realização da Copa do Mundo no Brasil, estamos na iminência de viver de perto um cenário de tematização do país a partir das questões do futebol, essa grande fonte de identificação cultural para os brasileiros. O projeto *Discursos e imagens do Brasil na Copa de 2014* – cujo objetivo é flagrar no entorno discursivo da Copa no Brasil modos de ver e dizer o país – toma como *corpus* de pesquisa a produção textual e imagética disseminada na *internet* em torno da logomarca da Copa de 2014 para proceder a uma análise discursiva dos *ethé* que se constituem e se confrontam entre discurso oficial – e um *ethos* de nação vitoriosa visado pelos organizadores – e os *ethé* produzidos nas flutuações contra-discursivas dessa leitura disseminada que expõe, ao contrário, as diferenças, contradições, impropriedades que a escolha dessa imagem, que o próprio país e que as hierarquias internacionais em jogo encerram.

**Palavras-chave:** Discurso. *Ethos* discursivo. Copa Fifa 2014. Logomarca. Brasil.

**Abstract:** With the FifaWorld Cup in Brazil, we are close to live a scene of thematization of the country from the issues of football, that great source of cultural identification for brazilians. The project *Discourses and images of Brazil in the 2014 World Cup* – whose goal is to explores modes of seeing and saying the country in this context – takes as research *corpus* the production of texts and images disseminated on the internet around the FifaWorld Cup logo 2014 to undertake a discursive analysis of the *ethé* that are confronted between the official discourse – and an *ethos* of victorious nation targeted by the organizers – and *ethé* produced by these counter – discursive readings that exposes, on the contrary, the differences, contradictions and inadequacies that the choice of this image, the country itself and the international hierarchies reveal.

**Keywords:** Discourse. *Ethos*. FifaWorld Cup. Logo. Brazil.

Neste início da segunda década do século XXI, encontramos o Brasil tensionado por muitas mudanças e desafios, a começar pela redistribuição econômica global que nos projeta entre as maiores potências econômicas do mundo. Uma matéria publicada recentemente pela revista *Veja* intitulada “O Brasil aos olhos do mundo” (DINIZ; COURA, 2012) apresenta o resultado de uma grande pesquisa sobre a imagem do Brasil dentro e fora do país, pela qual temos indícios de que temos hoje uma expectativa de mudança nos modos de ver e dizer o

---

\* Professora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Email: almeidajulia@terra.com.br

Brasil, que se intensificará com os vários eventos que se realizarão no país ao longo desta década. O primeiro deles foi a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, a Rio +20, que se realizou este ano no Rio de Janeiro, vinte anos após a Eco 92. Mais adiante, em 2014, será a realização da Copa do Mundo que projetará a imagem do país mundo afora e, em 2016, ocorrerão as Olimpíadas 2016 no Rio de Janeiro, cidade recentemente considerada Patrimônio da Humanidade pela Unesco, como “paisagem cultural”. É sem dúvida uma década de especial visibilidade para o Brasil.

Sabendo-se como o futebol é um poderoso agenciador de sentidos, sentimentos e imagens do Brasil – não somos “o país do futebol”? –, com a realização da Copa do Mundo aqui estamos na iminência de viver de perto um cenário de tematização, discursivização e visibilização do país a partir das questões do futebol, essa grande fonte de identificação cultural para os brasileiros. Mas não é apenas a preparação de um time vencedor que nos aflige. Se ter a Copa do Mundo de novo no país é um sonho acalentado por várias décadas, os receios com relação à gestão e agilidade para levar a cabo as complexas tarefas necessárias estão na ordem do dia. Seremos capazes? As dúvidas com relação à realização competente da Copa foram até mote de uma propaganda recente da Brahma, que procura reverter o *tropo* pessimista corrente sobre as condições de infraestrutura – “se está assim agora, imagine na Copa” por algo como “se somos o país capaz de realizar as maiores festas do mundo, imagine a festa que faremos da Copa”. Também se questiona o gasto de grandes montantes públicos em obras de estádios e mobilidade que poderiam não ser as prioridades do país no momento nem representar um legado significativo do ponto de vista das demandas sociais. É um momento para se investir (o governo, sobretudo) num projeto de revalorização da imagem do país que contrasta com o discurso da “desestimação generalizada”, para usar uma expressão de Carlos Lessa, ou com o “substrato pessimista”, nos termos de Zuenir Ventura.

Nossa expectativa é de que vivemos um momento propício para perceber ancoragens, contornos e variações que flagram o país se dizendo e sendo dito. Um grande conjunto de textos e imagens está se produzindo – imbricado a todo tipo de prática não discursiva, desde a construção de estádios, vias de transporte, aparato policial etc. –, intensificar-se-á nos próximos anos e pode ser usado para revelar modos de ver, dizer e fazer o país. O primeiro recorte desta pesquisa, de que este artigo é fruto, levanta essa questão a partir da ampla produção discursiva (ou contra-discursiva, como veremos) disseminada na internet, em torno da logomarca da Copa no Brasil. Nossa atenção se coloca entre a representação oficial – e um *ethos* de país pretendido pelas instâncias protagonistas (Fifa e governo) – e a produção

contra-discursiva que dissemina em *blogs* e *sites* na internet comentários e imagens críticos ao emblema oficial e à imagem do país que pretende instituir.

Traremos inicialmente algumas considerações preliminares sobre a nação contemporânea (HALL, 1992; BHABHA, 1990), relacionando-a ao futebol e às Copas do Mundo neste cenário (WISNIK, 2008) para passarmos então à exploração do processo discursivo disseminado pela logomarca da Copa de 2014 no Brasil.

### **Nação, futebol e disseminação discursiva**

Stuart Hall, em 1992, com *A identidade cultural na pós-modernidade*, chamou a atenção para os processos diversos que estão ocorrendo nas formas contemporâneas de identificação cultural, particularmente quanto ao “aspecto da identidade cultural moderna que é formado através do pertencimento a uma cultura nacional” (2011, p. 22). Se uma teoria moderna da nação afirmava a unificação da cultura nacional em torno de suas instituições culturais, símbolos e representações que logravam homogeneizar a diferença cultural em uma unidade ou identidade, a reflexão contemporânea tende a realçar o caráter discursivo desses dispositivos da nação que, investidos de poder cultural, têm por finalidade representar a nação como unificada, sem que de fato tenhamos que pensá-la como tal. Para Hall, as culturas e identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e são atravessadas por divisões e diferenças internas. Com a globalização e a compressão do tempo-espaço que lhe é própria, tende-se a perceber um trânsito mais intenso e uma interdependência entre as nações, tendo como consequências a desintegração das identidades nacionais pela homogeneização global, pelo reforço e fascínio das identidades locais e pela consequente hibridização cultural com as migrações em massa.

Homi Bhabha, um pouco antes, havia organizado *Nation and Narration* (1990), em que a nação é percebida no ato de se escrever, de se narrar, na ambivalência entre progresso e regresso, entre racionalidade política e irracionalidade; na instabilidade e na indeterminação dos sentidos que se produzem na linguagem, arrebatada pelas diferenças culturais: na “ampla disseminação pela qual nós construímos o campo de significados e símbolos associados com a vida nacional” (1990, p. 3, tradução minha); na direção de novas relações com o exterior e de construção de uma perspectiva internacional. Será preciso ver além dos dispositivos de homogeneização e hegemonização de certos valores culturais para indagar os processos que o

autor chama de “dissemiNação – de significado, tempo, povos, fronteiras culturais e tradições históricas” (1990, p. 317), em que uma polifonia de histórias e contra-narrativas escreve a nação como “‘zona de instabilidade oculta’ onde reside o povo”(FANON apud BHABHA, 1990, p. 303), revolvendo o terreno das manobras ideológicas pelas quais comunidades recebem identidades essencializadas.

Seguimos, assim, os rastros dessa teorização contemporânea do nacional, que libera as figuras da diferença, do heterogêneo, da ambivalência, do contraditório, para pensar as múltiplas dimensões das nações contemporâneas nas tramas de uma disseminação de sentidos, nas margens de suas diferenças culturais incomensuráveis, nas marcas de uma desidentificação complexa com a voz uníssona, nas tramas de relações e afiliações transnacionais etc.

Uma teorização do futebol em suas intrincadas relações com a dimensão nacional apresenta já um acumulado de ideias que se fazem necessárias quando queremos chegar ao caso brasileiro. Com relação à nação, o futebol, no mundo contemporâneo, pode ser entendido como o “o fio tênue que sobrou entre a pós-modernidade e a resistente *mise-en-scène* de valores que a modernidade dissipou”, entre esses valores a demanda por representação nacional que a descaracterização globalizada não conseguiu extinguir (WISNIK, 2008, p. 18 e 25). Por contrair temporalidades e universos de experiências distintos, o futebol torna-se campo de conflitos, de tensões do nosso mundo, por ser ao mesmo tempo transnacional e local, consumo e prática, mercadoria/espetáculo e experiência coletiva, economia e cultura, pós-modernidade e modernidade, estilos nacionais e estilos globalizados transnacionais etc.

A visceral relação do futebol com a experiência da nação brasileira tem sido lida no Brasil sobretudo através das lentes das ciências sociais voltadas para o esporte (HELAL, 2001, 1997; SIMONE GUEDES, 1998; GASTALDO, 2002) e da crítica literária/cultural, da qual o livro de José Miguel Wisnik, *Veneno Remédio: o futebol e o Brasil* (2008), é certamente nossa referência. Em geral, esses autores partem da constatação de uma resistência acadêmica em relação ao tema do futebol como objeto de estudo sério, condição que certamente vem sendo deslocada pela recusa dos estudos culturais, cada vez mais difundidos, às “hierarquias acadêmicas dos objetos nobres e ignóbeis” (MATTELARD; NEVEU, p. 25), com uma maior atenção aos produtos culturais produzidos e consumidos pelas classes populares e o modo como indiciam condições e contradições importantes nas sociedades contemporâneas.

A pesquisa de José Miguel Wisnik se mostra muito útil por apresentar possibilidades e riscos da “interpretabilidade do Brasil e seu futebol” (2008, p. 28), principalmente por situar seu discurso e seu objeto entre os dois polos da gangorra interpretativa que caracterizam os principais modos de dizer o país e seu futebol: nem remédio universal (deslumbramento e importância desmedida) nem veneno de si mesmo (negativo crônico e desimportância), Wisnik aponta a necessidade de uma saída dessa síndrome, através de categorias e reposicionamentos críticos. É esse vai e vem entre exaltação e bombardeio acusatório que o autor espera dos discursos da mídia sobre a Copa 2014 no Brasil, nosso contexto em análise, que tende a ser mais um momento, como as várias Copas passadas, em que, nas palavras do autor, a nação brasileira processa um acerto de contas cíclico consigo, oscilando entre a plenitude e o vazio (2008, p. 182).

Como parte dessa dramatização da dimensão nacional, as últimas Copas do Mundo – vividas anteriormente como o “teatro das nações” ou o “estado de exceção das nações reunidas” – já mostrariam sinais de uma nova conjuntura de forças no futebol e nos seus ritos e passam a falar muito mais claramente o discurso do capitalismo, com as nações tornando-se “ficções que modulam o jeito de tomar Coca-Cola”, e a publicidade invadindo bolas, campos e camisas (WISNIK, 2008, p. 25). A Copa do Mundo, de espetáculo que surge desse grande dispositivo moderno da nação e encena uma suposta igualdade de condições entre países que fora do estádio jamais existiu, em nove décadas de existência (a primeira é de 1930, no Uruguai) tornou-se um megaespetáculo internacional de mídia<sup>1</sup>, um megaevento de produção e consolidação da imagem de países, marcas, jogadores, personalidades. A busca de visibilidade é, segundo Eddie Cottle, autor de *Africa's World Cup: A Legacy for Whom?* (2011), o principal valor de troca da Fifa, o que pode esconder um estado de exceção nas leis do país e das cidades sede. Em troca dessa grande visibilidade internacional que potencialmente atrairia turistas, investimentos e recursos do exterior, são investidos grandes montantes pelos países-sede.

A questão da imagem do Brasil articulada à realização da Copa é tão proeminente que o Ministério do Esporte lançou o *Plano de Promoção do País – A Copa do Mundo Fifa 2014 como plataforma de promoção do país*<sup>2</sup> em que se institui uma mensagem única do governo para esse grande evento de mídia nacional e internacional que será a Copa. Os atributos que se

---

<sup>1</sup> Basta vermos os jornais de 1950, ano de realização da Copa do Mundo no Brasil, cuja cobertura nos jornais diários nacionais não passava de uma coluna, raras matérias de página inteira, quase nunca de primeira página.

<sup>2</sup> Disponível em:

[http://www.copa2014.gov.br/sites/default/files/publicas/sobre-a-copa/plano\\_promocao\\_brasil.pdf](http://www.copa2014.gov.br/sites/default/files/publicas/sobre-a-copa/plano_promocao_brasil.pdf) Acesso em: 25/10/2011.

quer agregar à imagem do país estão, portanto, fixados em duas frases: uma para o país, “vamos celebrar nossas conquistas e demonstrar nossas capacidades”; outra para o exterior, “o Brasil está pronto para encantar o mundo”. O futebol e todo *omarketing* que vem junto com a Copa representam uma oportunidade para o governo investir em um projeto de revalorização da imagem do país que potencialmente contrastaria com as incertezas em relação aos feitos e à capacidade de fazer nacionais, que são a tônica nos discursos sobre o país no momento.

O esporte, o futebol e a Copa do Mundo, como experiências coletivas cuja expressão máxima ancora-se na dimensão do nacional, exigem emblemas, ídolos, cores próprias, como tudo que marca o dispositivo da nacionalidade. Por ser um megaevento de mídia e imagem, os símbolos oficiais de uma Copa são parte importante dessa visibilidade do país-sede em construção e difusão. E assim como a bandeira e os símbolos nacionais têm uma biografia, que se desenvolve nas relações de sentido (e não sentido) que se criam e recriam entre o símbolo e a comunidade que a usa (ou não), diríamos que a logomarca da Copa tem também uma logobiografia.

Sobre nossa bandeira, há quem evidencie que, assim como a nação excluiu muitos brasileiros, a bandeira do Brasil não nos representa bem<sup>3</sup>, e que ainda estamos por inventar um símbolo que inclua os seus cidadãos. Seja por sua inspiração inicial em símbolos militares e coloniais franceses e portugueses<sup>4</sup>, seja por ter tremulado principalmente pelas mãos do poder, nas lutas e nas cerimônias oficiais, foi pouco a pouco que a bandeira do Brasil adquiriu e agregou sentido para os brasileiros. A partir do golpe de 64, o símbolo, fortemente atrelado ao regime militar, perdeu força de identificação. Naquele contexto, era o esporte e o futebol que garantiriam um uso mais autêntico da bandeira, fora do campo político, nos campos de futebol. E ainda vemos em cada Copa do Mundo se resgatar esse laço cíclico do brasileiro com a bandeira do país, com suas cores e formas.

### **Logomarca e *ethos* do país: entre discurso oficial e contra-discurso**

---

<sup>3</sup> Era, por exemplo, o sentimento de Abdias do Nascimento, liderança negra nacional, que, segundo informação verbal de Conceição Evaristo, dizia que não se sentia representado pela bandeira do Brasil.

<sup>4</sup> Ver, de José Murilo de Carvalho, o artigo “A auriverde, uma biografia” (2005) para uma ótima biografia de nossa bandeira.

A logomarca da Copa, segundo a Fifa, deve fornecer “uma representação visual marcante do torneio e do país-sede”<sup>5</sup>, sendo a referência base para torcedores, empresas e produtos licenciados, supostamente capazes de permanecer por anos na memória coletiva, especialmente da nação campeã. Esses emblemas tendem a partir de referências à bandeira do país e tem uma relação interdiscursiva importante com o conhecimento internacionalmente compartilhado sobre o país. A logomarca oficial da Copa 2014 no Brasil, apresentada pela Fifa ao mundo durante a Copa 2010 na África do Sul<sup>6</sup>, traz as cores da bandeira do país



**Figura 1** – Emblema oficial da Copa de 2014

e, segundo o texto de apresentação do emblema oficial no site da Fifa, tem inspiração em fotografia famosa de três mãos levantando o troféu da Copa e os seguintes traços de significado: a mensagem humanista das mãos entrelaçadas; o desenho em verde e amarelo representando a acolhida ao mundo pelo país anfitrião e também suas praias e florestas; os sentimentos de vitória e união; a modernidade e a diversidade, expressas pela tipografia contemporânea e pelas cores vivas; o fato de o Brasil ser a única nação que levantou o troféu cinco vezes.

Nas palavras de Sérgio Gordilho, sócio e diretor de criação da agência de publicidade África<sup>7</sup> que criou a logomarca vencedora: “quando criamos a marca, queríamos dar a sensação de que ela foi pintada por um artista popular, das ruas. Queríamos algo mais

<sup>5</sup>Citação de trecho do texto oficial da Fifa sobre o emblema. Disponível em: <http://pt.fifa.com/worldcup/officialaemblem/index.html> Acesso em: 06/07/2012.

<sup>6</sup> Versão oficial da logomarca acompanhada de texto de apresentação, publicada no site da Fifa. Disponível em: <http://pt.fifa.com/worldcup/officialaemblem/index.html> Acesso em: 06/07/2012.

<sup>7</sup>Entre os poucos materiais disponíveis na internet que apresentam a opinião dos criadores, encontra-se um texto em espanhol, postado no Portal Brasil, de uma entrevista com Sérgio Gordilho. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/copadomundo/brasil-2014-1/emblema> Acesso: 22/07/2012.

próximo das pessoas”. Há informações na internet de que outro projeto da agência África teria sido escolhido por Ricardo Teixeira, então presidente da Confederação Brasileira de Futebol, para logomarca da candidatura do Brasil a sede da Copa do Mundo de 2014. O comentário da agência MPM, que realizou o concurso, sobre essa logomarca de candidatura é de que a tipografia das letras e algarismos buscaria “uma linguagem artesanal, típica das manifestações da arte e da cultura brasileira”<sup>8</sup>. Os dois símbolos oficiais da Copa de 2014, segundo informações disponíveis nesses *sites* da internet, teriam sido criados pela mesma agência e imbuídos do espírito de apresentar o país com um “tom” artesanal ou popular.

Somados os comentários da Fifa e os da agência África, podemos dizer inicialmente que o *ethos* visado para o país com esse emblema oficial é de uma nação vitoriosa, acolhedora, exuberante, moderna, diversa e próxima do seu povo. *Ethos* aqui entendido como características construídas discursivamente desse objeto do discurso, o país, tanto pelo que é efetivamente tematizado nas formas do desenho (como as mãos entrelaçadas que expressariam, segundo a Fifa, o acolhimento do povo brasileiro) quanto pelo “tom” vibrante das cores associadas a uma nação exuberante ou pela qualidade artesanal dos traços e fontes, que o fariam identificar-se com o popular. Tratando-se do *ethos* de um país, a acepção antropológica da noção, que aponta para o caráter e as qualidades morais e estéticas de uma dada cultura, pode também colaborar para o entendimento dos sentidos recrutados pela imagem e pelo texto da Fifa que o apresenta.

Aprofundando o conceito de *ethos* discursivo de Dominique Maingueneau (2008), poderíamos acrescentar que um discurso pretende inserir a si e a seus interlocutores e objetos num mundo ético que ativa muitas vezes estereótipos veiculados e reconhecíveis. Aqui nos parece interessante que a representação das três mãos unidas não tenha sido reivindicada pelos enunciadores comorelacionadas à formação multirracial do povo brasileiro – três mãos, três etnias, – já que se trata de uma engrenagem discursiva importante na atribuição de uma identidade nacional – sendo a nação a unidade dessa diversidade obtida pela harmonização das diferenças – tão explorada no discurso publicitário no período das Copas<sup>9</sup>. Por outro lado, sobre o tom popular ou artesanal do desenho, sabe-se que é de longa data na produção cultural do país essa busca da identidade nacional junto à cultura popular; até o “erro” da arte popular foi fecundo na pintura modernista. Não é de se estranhar que essa via tenha sido buscada na atualização de uma imagem para o país e que a expectativa dos criadores é de que houvesse

---

<sup>8</sup>Disponível em: <http://ccsp.com.br/ultimas/noticia.php?id=28319>Acesso: 22/07/2012.

<sup>9</sup> Cf. GASTALDO, Edison. *Pátria, chuteiras e propaganda: o brasileiro na publicidade da Copa do Mundo*. São Paulo: Annablume; São Leopoldo: Unisinos, 2002.

uma identificação das pessoas com a marca através desse “tom” supostamente capaz de avaliar a adesão da população à marca.

Mas como, segundo Maingueneau, “*ethos* visado não é necessariamente *ethos* produzido” (2008, p. 61), não é surpreendente que esse *ethos* pretendido e esse mundo ético proposto pelo emblema oficial sejam confrontados, questionados por uma ampla produção de textos e imagens que passou a se disseminar logo que a logomarca começou a circular na internet em fins de maio de 2010. Por ser a Copa o maior evento internacional do esporte mais praticado no mundo, o público dessa logomarca é muito amplo, e a internet intensifica para além das fronteiras nacionais as possibilidades de recepção e resposta à logomarca, bem antes que os consumidores e torcedores possam efetivamente comprar produtos com a marca da Copa. É essa intensa produção na internet de comentários e desenhos alternativos ao emblema oficial, no país e no exterior, que pode dar indícios de uma singular relação da população com a nação e com os discursos que oficialmente pretendem dizê-la.

As reações contrárias à logomarca estão registradas em ambientes da internet desde os primeiros dias de circulação extraoficial do emblema escolhido pela Fifa. Em 02 de junho, o Portal 2014, um *site* que reúne *blogs* e artigos sobre a Copa no Brasil, divulgou a matéria de Regina Rocha “Designers gráficos criticam o logo da Copa 2014”<sup>10</sup>, em que o *designer* Alexandre Wollner afirma ser essa escolha lamentável e descreve o desenho da logomarca como “uma cara coberta pela mão num ato de vergonha” ou “uma ilustração de um artigo ‘a vergonha do Brasil’ (de ter perdido o campeonato)”. E de fato, pela via da “ilusão de ótica” dissemina-se uma leitura dupla da imagem, em que as duas mãos em verde tornam-se o cabelo e a mão em amarelo espalmada cobre um rosto envergonhado, que ganhará uma apresentação própria, variações, um corpo e até uma narrativa de origem<sup>11</sup>:

---

<sup>10</sup>Disponível em:

<http://www.portal2014.org.br/noticias/3318/DESIGNERS+GRAFICOS+CRITICAM+O+LOGO+DA+COPA+2014.html> Acesso: 06/07/2012.

<sup>11</sup> A versão #chico2014 foi recorde de postagem nas redes sociais, circulando por vezes ao lado de uma foto de Chico Xavier psicografando. Como várias, é encontrada em vários sites e blogs. A fig. 3 foi postada no endereço: <http://i.magini.me/2010/06/brasil-ja-tem-logo-para-a-copa-2014/> Acesso em: 12/07/2012. A fig. 4 está disponível no endereço: <http://papodebuteco.net/nova-logo-da-copa-2014>. Acesso em: 07/07/2012.



**Figura 2** – A versão #chico2014



**Figura 3** – Emblema ganha corpo



**Figura 4** – Narrativa irônica da criação da marca

A pregnância dessa leitura subliminar é tamanha que, depois de percebida, alguns internautas afirmam ser difícil ver no emblema oficial, especialmente na versão em preto e branco, as três mãos unidas levantando um troféu. Nos *sites* em inglês, em que a expressão *facepalm* (palma no rosto ou mão no rosto) tornou-se corrente em fóruns de discussão da internet para nomear o gesto de cobrir o rosto por frustração, constrangimento ou surpresa, a logomarca será rapidamente atrelada à expressão, rerepresentada em sua versão *facepalm* e associada a diferentes campos de sentido através de legendas como: *World CupFacepalm*: “there’sgonnabe a facepalm world contest in Brazil in 2014... beprepared!”; “Whenwordsfailtodescribethedismay, thereisalwaysFacepalm”.

Definitivamente, ao desenho e, por consequência, ao país que ele apresenta não é atribuído o *ethos* de vitória e união que a Fifa pretendia difundir. Ao contrário, a imagem ativa um *ethos* negativo de desolação, de constrangimento, que se associa a percepções do país pelo viés do fracasso. Diríamos que a logomarca e a possibilidade da dupla imagem produzem um contra-discurso à possibilidade de o país ser afirmado em suas qualidades: nos termos de Wisnik (2008), a marca passa a ser o oráculo do país “veneno de si mesmo”, antecipadora de possíveis fracassos, embalados pela percepção latente de uma incapacidade de gerir que dá seus sinais, a começar pela falta de transparência e critérios claros na escolha da logomarca.

Em alguns *sites*, critica-se o processo de produção e seleção do emblema que, segundo alguns *designers*, seria o responsável pelo resultado ruim. Enquanto o site da Fifa justifica que foram convidadas pela entidade e pelo Comitê Organizador Local 25 empresas brasileiras, resultando em 125 propostas das quais algumas foram selecionadas e apresentadas para pontuação final a uma comissão – que será referida na internet como de “notáveis”, entre os quais Oscar Niemeyer, Hans Donner, Gisele Bündchen, Paulo Coelho Ivete Sangalo, Ricardo Teixeira e Jérôme Valcke – *designers* brasileiros afirmam que a categoria não foi convocada, inclusive não teria havido a mediação da Associação dos Designers Gráficos do Brasil conforme acordado com a Fifa, e que teriam faltado critérios mais profissionais de avaliação.

Em nota intitulada “Copa do Mundo 2014: oportunidade desperdiçada?”<sup>12</sup>, João de Souza Leite, membro do Conselho de Ética da Associação de Designers Gráficos do Brasil apresenta o posicionamento da entidade sobre a logomarca. Enfatizando o papel simbólico dessas marcas para os grandes eventos esportivos, que representariam a capacidade de o país-sede de empreender ações complexas, a nota apresenta a seguinte análise:

Através do símbolo apresentado, estaremos expondo ao mundo uma tremenda incapacidade de lidar com o projeto e com a criação de símbolos. Isto, no mínimo, não corresponde à realidade brasileira, cuja produção em design reverbera, pela qualidade que emana, pelos quatro cantos do planeta. A esta qualidade do design, somam-se a qualidade da engenharia e da arquitetura brasileiras.

Nos defrontamos, evidentemente, com uma séria questão de gestão. Estamos no limiar, já que todos os prazos se atropelam, de demonstrar ao mundo que ainda somos juvenis, alegres, mas totalmente desprovidos da capacidade racional de projetar o futuro, característica central do design em seu melhor e mais amplo sentido. Nessa perspectiva, infelizmente, o sinal apresentado se oferece como a melhor síntese.

O emblema e, como muitos profissionais apontam, seus problemas graves de fonte e resolução das formas – possivelmente o que do ponto de vista dos criadores identificaria o *ethos* do artista popular – seriam significados como infantilidade e incapacidade. A análise procede se levarmos em conta o comentário de um *designer* americano que se deu ao trabalho de “consertar” o desenho da logomarca em apenas poucas horas. Felix Sockwell postou em seu *blog* em 21 de julho de 2010 um comentário intitulado “Brazil's 2014 logotastrophy

---

<sup>12</sup>Disponível em: <http://adg.org.br/blog/blog/copa-do-mundo-2014-oportunidade-desperdicada/> Acesso em: 22/07/2012.

(revised)” em que o emblema é associado a uma catástrofe, a um pesadelo, com vários “erros” que ele se propõe a corrigir: a desproporção das mãos, que lhe parecem “mãos de sapo” com dedos reunidos; as gradações de cor ao alto do desenho, que podem gerar problemas de impressão; o vermelho do ano 2014, que causa estranheza se a bandeira já tem o verde, o amarelo, o azul e o branco. Enfim, uma verdadeira “aula” de *design* que o americano presta ao mundo sobre como corrigir os “erros” dos brasileiros, e que circula na internet neste quadro<sup>13</sup>:



Figura 5 - “Brazil's 2014 logotastrophe (revised)”

Entrevistado pelo UOL Esporte, Sockwell afirma que “o Brasil não respeita os bons designers gráficos”<sup>14</sup>. E assim como previa a nota do *designer* brasileiro, é no mínimo nossa capacidade de realização de *design* que está apontada nesse emblema considerado por muitos “tosco”, e não uma arte que dialoga com o “popular”. Sabemos que desde o modernismo, as artes plásticas brasileiras desenvolveram uma relação fecunda com o “erro” na arte popular, que vai desde o entendimento do erro como resposta cultural ao modelo imposto pelos europeus a uma perspectiva estética complexa, que Mario de Andrade tratando de Tarsila do Amaral dizia: “não repete nem imita todos os erros da pintura popular, escolhe

<sup>13</sup>Disponível em: [http://www.drawger.com/felixsockwell/?section=articles&article\\_id=10980&start\\_date=1277956800&end\\_date=1280635200](http://www.drawger.com/felixsockwell/?section=articles&article_id=10980&start_date=1277956800&end_date=1280635200) Acesso em: 22/07/2012

<sup>14</sup> Disponível em: <http://esporte.uol.com.br/futebol/copa-2014/ultimas-noticias/2010/07/30/designer-dos-eua-descreve-logo-da-copa-2014-como-um-pesadelo.jhtm> Acesso em: 26/02/2012.

com inteligência os fecundos, os *que não são erros* e se serve deles” (ANDRADE apud SANTIAGO, 2008, p. 29). Pela crítica recebida, parece que a metáfora visual pretendida de “desenhar como o artista popular” não surtiu o efeito de identificação pretendido e abriu a possibilidade de se ver, aqui e aos olhos do mundo, a imagem de um país periférico infantilizado.

Por outro lado, o tema das mãos reunidas, que deveria prestar-se a uma leitura da nação como síntese fraterna da diversidade resvala numa segunda possibilidade de leitura dupla da logomarca, a partir do campo semântico da expressão “meter a mão”, significando roubar, que será ativado em várias dessas subversões paródicas da logomarca:

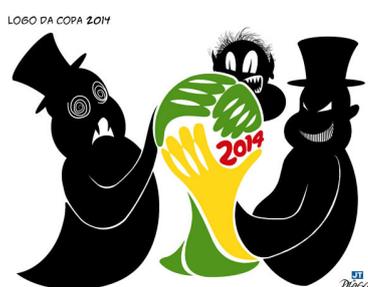


Figura 6 – Logo da Copa 2014



Figura 7 – Logotipo – Copa 2014<sup>15</sup>

O *ethos* de um país eticamente questionável se consolidou de tal forma entre nós que o “clima” da realização da Copa do Mundo no país, segundo Diogo, autor da primeira imagem publicada no site do Jornal da Tarde, teria sido muito bem captado pela logomarca, da qual ele apresentaria a “versão integral em primeira mão (entre tantas mãos)”<sup>16</sup>. Através de várias charges em circulação ativando esse mesmo campo de sentidos, reverbera o discurso de um país cronicamente corrupto, que já causou muitos constrangimentos diplomáticos e ainda causa certas vicissitudes, como quando recentemente a imprensa divulgou documento da justiça suíça sobre pagamento de suborno a João Havelange e Ricardo Teixeira para influenciar decisões da Fifa sobre transmissão das Copas do Mundo de 2002 e 2006, em que a defesa dos advogados contratados pela entidade justificam tal prática dizendo que a “‘maioria da população’ de países da América do Sul e África recebe subornos como parte de seus

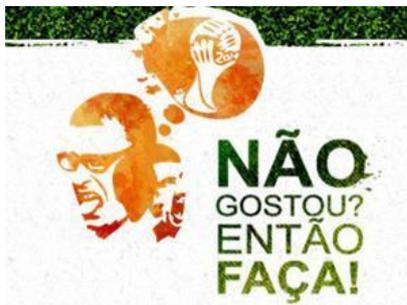
<sup>15</sup> Disponível em: <http://blogdodrmarcosobreira.blogspot.com.br/2011/09/logotipo-da-copa-2014.html> Acesso: 08/04/2013.

<sup>16</sup> Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/tragico-e-comico/2010/06/02/a-concepcao-do-logo-2014/> Acesso: 15/07/2012.

salários”<sup>17</sup>. Evidentemente, a maioria da população da América Latina recebeu, logo após o demérito, as desculpas da entidade.

Mas a análise que o sul-africano Eddie Cottle – que viveu de dentro das relações de trabalho a experiência de sediar a Copa – apresenta da Copa na África do Sul é um pouco mais ampla e segue o fluxo do dinheiro para além dos países-sede. Para ele, esses eventos são “veículos para a acumulação de capital privado em escala global” e oportunidade de relações neocoloniais se atualizarem: “as corporações multinacionais e essas grandes organizações sempre acham que podem fazer mais dinheiro coma África e com o chamado terceiro mundo” (COTTLE; PRAÇA, 2011, p. 10). Segundo ele, o que teria se passado de fato na África do Sul, ao contrário das expectativas, foi a canalização de fundos locais por meio de lucros ao exterior. “Seguir o fluxo do dinheiro” é o conselho que dá aos brasileiros.

Por fim, no amplíssimo arquivo de comentários e recriações do emblema oficial de Copa de 2014, alguns *sites* e *blogs* fomentam a produção de símbolos alternativos para Copa. O site Portal 2014 lança em 20 de agosto de 2012 a campanha-manifesto *Não gostou? Então faça!*



**Figura 8** - Desafio Portal 2014: concurso para um logo alternativo

cujo “objetivo é mostrar que existem centenas de pessoas talentosas dispostas a contribuir na construção de uma boa imagem para a Copa de 2014 no Brasil. O concurso é aberto a *designers*, estudantes de *design* e leigos que tenham boas ideias para o desenho de um logotipo representativo do país, sua cultura e seu futebol”<sup>18</sup>. Em aproximadamente dois meses

<sup>17</sup>Ver *blog* de Jamil Chade, correspondente do jornal O Estado de São Paulo na Europa.,03/07/2012 Disponível em: [http://blogs.estadao.com.br/jamil-chade/?doing\\_wp\\_cron=1342440143](http://blogs.estadao.com.br/jamil-chade/?doing_wp_cron=1342440143) Acesso em: 15/07/2012.

<sup>18</sup>Disponível em:

<http://www.portal2014.org.br/noticias/5024/LOGOTIPO+DA+COPA+DE+2014+NAO+GOSTOU+ENTAO+FAÇA.html> Acesso em: 15/07/2012.

de campanha, o site recebeu 354 trabalhos e 60 mil pessoas votaram para a escolha de uma logomarca alternativa, que ganhou matéria em vários veículos de comunicação. É gerado um material rico em temas e outros estereótipos com seus mundos éticos aos quais o país é associado, como o meio-ambiente, que têm a preferência do público que produz e julga essas logomarcas alternativas. O discurso de preservação ambiental atravessa o campo discursivo do futebol e instala-se extraoficialmente na logomarca. Mas é a escolha da mascote que irá dar voz a essa demanda da população de visibilidade para o meio-ambiente.

### **Considerações finais**

Enquanto a grande mídia institucionalizada (jornais, revistas, TVs, *sites* etc.) tem apresentado os preparativos para a Copa de 2014 – seus símbolos oficiais, a agenda das obras, os atos da Fifa e do Comitê Organizador Local – sobretudo através dos limites do contrato genérico da notícia, que não comenta os fatos, os ambientes não institucionalizados da internet permitem que se espraie o comentário e o registro da opinião, da reflexão, da discordância, da crítica, do humor sobre tudo que diz respeito à Copa.

Da logomarca, pode-se dizer que os ambientes virtuais (*blogs*, *sites*, redes sociais etc.) apresentam o registro contundente da não adesão da população brasileira ao emblema oficial. Se o símbolo não produz sentidos verossímeis para o país, as ferramentas da internet permitem reinventá-los e comentá-los à exaustão, dando espaço e legitimidade a contranarrativas iconográficas e textuais, a ponto de alguns desses símbolos alternativos tomarem por vezes o lugar do oficial.

Quando abrimos um dos vários links do google-imagem que disponibilizam logomarcas da Copa de 2014, a profusão de emblemas produzidos não oficialmente parece ilustrar jocosamente a ideia de Hommi Bhabha de que a nação contemporânea se escreve mais pela disseminação de sentidos do que pela unificação de um sentido hegemônico. Pela profusão de paródias, novos desenhos e comentários disseminados na internet, pode-se indagar se a maquinaria imagético-discursiva que afirma a nação pela unidade (supostamente harmoniosa) da diversidade, reiterada na logomarca pelas três mãos reunidas, não daria seus sinais de esgotamento. Não sendo o emblema capaz de reestabelecer com a população as relações de sentido pretendidas nem de estabilizar uma visibilidade-síntese – um *ethos*

positivo verossímil – para o país-sede da Copa, o desenho deriva numa flutuação contradiscursiva que expõe, ao contrário, as diferenças, contradições, impropriedades que a escolha dessa imagem, que o próprio país e que as hierarquias internacionais em jogo encerram.

## Referências

BHABHA, H. (Ed.). *Nation and Narration*. New York: Routledge and Keegan Paul, 1990.

COTTLE, E. *Africa's World Cup: A Legacy for Whom?* Cidade do Cabo: UKZN Press, 2011.

\_\_\_\_\_; PRAÇA, A. Entrevista: África do Sul 2012: legado no bolso da Fifa e de seus parceiros. *Le Monde Diplomatique Brasil*, ano 5, n. 52, p. 10-11, 2011b.

DINIZ, L.; COURA, K. O Brasil aos olhos do mundo. *Veja*, ed. 2250, ano 45, n. 1, 4 jan. 2012, p. 66- 77.

GASTALDO, Édison. *Pátria, chuteiras e propaganda: o brasileiro na publicidade da Copa do Mundo*. São Paulo: Annablume; São Leopoldo: Unisinos, 2002.

GUEDES, S. L. *O Brasil nos campos de futebol*. Niterói: Eduff, 1998.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HELAL, R. *Futebol e cultura de massa no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_.; SOARES, A. J.; LOVISOLO, H. *A invenção do país do futebol: mídia, raça e idolatria*. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

MATTERLART, A.; NEVEU, E. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTIAGO, S. *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SHOHAT, E.; STAM, R. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

WISNIK, J. M. *Veneno remédio: o futebol e o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

## A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE ESTEREÓTIPOS MASCULINOS: ANÚNCIOS DE SERVIÇOS SEXUAIS NA SOCIEDADE DO CONSUMO

Kelli da Rosa Ribeiro\*

**Resumo:** Este artigo é um desdobramento de resultados da pesquisa de Ribeiro (2012), a qual investigou os efeitos dialógicos do consumo nas imagens discursivas do locutor e do interlocutor de anúncios de classificados de serviços sexuais veiculados em diversos jornais brasileiros em circulação. No presente artigo pretendemos analisar de que forma as imagens estereotipadas de beleza e sensualidade masculina constroem sentidos que propagam o consumo de sexo em anúncios de classificados de serviços sexuais. Para tanto, selecionamos um anúncio de classificados do Jornal Zero Hora da cidade de Porto Alegre, região sul do Brasil. As concepções teóricas que embasam nossas reflexões são as ideias desenvolvidas por Bakhtin e seu Círculo, as ideias filosóficas de Dany-Robert Dufour e Ruth Amossy.

**Palavras-chave:** estereótipos; vozes sociais; signo ideológico; anúncio de serviços sexuais; consumo.

**Abstract:** This paper is an offshoot of the results the search of Ribeiro (2012), which has investigated the effects of the consumption on dialogic discursive images the announcer and of the interlocutor classified ads for sexual services conveyed in different Brazilian newspapers in circulation. In this article we intend to examine how the stereotypical images of beauty and sensuality masculine construct meanings who propagate the consumption of sex at classified ads for sexual services. For both, we selected a classified ad in the newspaper Zero Hora city of Porto Alegre, southern Brazil. The theoretical conceptions that underpin our reflections are the ideas developed by Bakhtin and his Circle, the philosophical ideas of Dany-Robert Dufour and Ruth Amossy.

**Keywords:** stereotypes; social voices; ideological sign, announcement of sexual services; consumption.

### Introdução

A linguagem não é o reflexo direto da realidade empírica dos fatos sociais e cotidianos, uma vez que ela se materializa como uma construção ideológica e discursiva desses fatos sociais. Os signos, as palavras e os enunciados são reflexos e refrações dessa realidade, comentam, divergem, concordam, avaliam, (re)avaliam tal realidade. Por meio dessa linguagem, essencialmente opaca, o homem além de interagir socialmente com outrem, cria ainda imagens de si e dos outros em diferentes discursos que produz em diversas esferas da comunicação humana.

---

\* Mestre e Doutoranda em Letras na área de concentração em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS – CNPq), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Email: klro.rib@gmail.com

Nessa perspectiva, este trabalho pretende discutir a respeito das construções discursivas decorrentes de mobilizações de signos ideológicos em anúncios de classificados de serviços sexuais veiculados em jornais impressos no Brasil. Cabe salientar que o estudo desse gênero discursivo torna-se relevante, pois reflexões enunciativas sobre anúncios de serviços sexuais ainda são tímidas e incipientes na área dos estudos de análise de discurso. Entendemos desse modo, que o anúncio de classificados de serviços sexuais possibilita a discussão do funcionamento das palavras utilizadas na esfera midiática e possibilita a compreensão de diversos temas ligados entre si na sociedade pós-moderna, tais como o consumo, estereótipos, sexualidade e publicidade.

Mais especificamente mostraremos, neste artigo, de que maneira imagens coletivizadas, estereotipadas do corpo masculino colaboram na construção da cena de erotismo e prazer instaurada no anúncio de classificados que pretende vender serviços sexuais de homens. Como embasamento teórico central de nossas discussões recorreremos à Teoria Dialógica do Discurso, desenvolvida pelo Círculo de M. Bakhtin, destacando-se em especial os conceitos de relação dialógica, signo ideológico, palavra e vozes sociais.

Além disso, este trabalho estabeleceu diálogo com outros autores, a fim de refletir sobre o objeto de estudo. Assim, com a finalidade de observarmos as relações de lucro na sociedade do consumo recorreremos às reflexões filosóficas de Dany-Robert Dufour (2005 e 2008). Para respaldo teórico nas discussões sobre a construção de estereótipos de beleza e sensualidade que envolve o imaginário coletivo social sobre os homens, encontramos apoio nas discussões propostas por Ruth Amossy (1991) em que se discute o conceito de estereótipo. Para atingir essas metas, este artigo apresenta uma seção contendo as discussões teóricas que embasam o estudo, uma seção contendo as considerações metodológicas de análise do anúncio e dos resultados obtidos. Em outra seção mostramos a análise do enunciado, reflexões a respeito da estereotipia e da pós-modernidade e seus discursos propagadores de consumo excessivo. Por fim, temos as conclusões obtidas a partir das discussões elaboradas em torno do anúncio de serviços sexuais.

### **Pressupostos teóricos: discussão sobre estereótipo, consumo, pós-modernidade e vozes sociais**

O jornal – suporte dos anúncios de classificados – é uma construção ideológica da sociedade em que signos verbais e não verbais, em conjunto, dão sentidos às relações de

comunicação social. Por isso, entendemos que o jornal age, ativa e dialogicamente, na vida social. Para Bakhtin/Volochinov (2006, p. 36), todo signo é ideológico e está, indissolivelmente, ligado à situação social. A palavra, nessa perspectiva, é considerada um signo ideológico por excelência, uma vez que funciona como elemento que acompanha toda a criação ideológica. Nesse sentido, a palavra é enunciada por um sujeito situado no tempo e no espaço, isto é, a palavra é enunciada por um sujeito envolto numa situação contextual e esse sujeito mobiliza a palavra sempre projetando outrem, de quem espera resposta. A palavra, então, tomada como expressão verbal enunciada num contexto, traz consigo também aspectos não verbais dessa interação.

O signo ideológico, conforme Bakhtin/Volochinov (2006, p. 35), só toma existência num “terreno interindividual”, ou seja, somente num processo de interação entre duas consciências é que se torna possível o signo ideológico. Dessa maneira, é necessário que os dois ou mais indivíduos estejam socialmente organizados, formando assim uma comunidade linguística, um grupo social. Além disso, o signo, para a Teoria Dialógica do Discurso, não existe apenas como parte de uma realidade, ele reflete e refrata uma outra realidade. Isto é, numa operação simultânea, o signo descreve o mundo e constrói interpretações desse mundo. Ainda, ressalta o autor que “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 33).

Esse processo de reflexo e refração acontece na dimensão das relações dialógicas entre vozes sociais que estabelecem entre si um jogo de avaliações sobre o objeto do discurso. Assim, o discurso, seguindo as concepções da Teoria Dialógica, é um fenômeno social e essencialmente tenso, uma vez que o enunciado concreto aparece repleto de vozes sociais que carregam consigo pontos de vista, visões de mundo, valorações. O locutor, dessa maneira, não recorre ao sistema abstrato da língua para enunciar suas ideias, ou seja, a palavra enunciada pelo locutor “está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem” (BAKHTIN, 1998, p. 100).

Por meio das relações dialógicas inscritas na linguagem, vozes sociais atravessam os discursos. Para Bakhtin (1998), essas vozes são pontos de vista que se combinam e formam a unidade do discurso, tomado na sua natureza puramente dialógica. As vozes trazem consigo acentuações e valorações que ao longo da história social da língua em evolução se solidificaram nos discursos dos locutores. Dessa forma, o autor salienta que o objeto do discurso “está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de

outros” (BAKHTIN, 1998, p. 86). O discurso, então, orienta-se para seu objeto e “penetra nesse meio dialogicamente tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações” (BAKHTIN, 1998, p. 86).

Nesse contexto de relações dialógicas, entendemos que a estereotipia nasce, se cristaliza e circula na base das complexas relações interindividuais que ocorrem nas diversas esferas da atividade humana. Segundo Amossy (1991) os estereótipos são imagens preconcebidas, sob a influência do meio social, carregando consigo uma ideia (pré)concebida, (pré)fabricada, (pré)julgada, de alguém, de algum fato, etc. Nessa direção podemos entender que o estereótipo não é um conceito teórico absoluto e eterno, mas uma noção resultante da época moderna, das relações sociais. O processo de estereotipia não existe em si; ele é fomentado na própria sociedade e nas relações humanas, pelos diversos discursos da coletividade.

Assim, Amossy (1991, p. 170) mostra o exemplo de estereótipos que envolvem as mulheres, criando uma imagem de certa forma cristalizada de que “as mulheres são submissas, dependentes, doces, passivas, desprovidas de ambição, sensíveis aos sentimentos do outro, mais emotivas”. Já sobre os homens, criam-se estereótipos diferentes, ou seja, os discursos produzidos pela coletividade colocam os homens como “brutos, rudes, inconscientes dos sentimentos dos outros, agressivos, dirigentes, confiantes neles mesmos, aventureiros, lógicos, competitivos, decididos, dominadores” (AMOSSY, 1991, p. 171).

No processo de estereotipia, então, está subjacente um processo de (pré)julgamento de valor que em muitos casos pode ser nocivo à sociedade, como por exemplo, os inúmeros casos de racismo e discriminação. De forma crítica Amossy (1991, p. 15) alerta que “só um movimento perpétuo de transgressão e de desconstrução pode evitar que formem também novas imagens coletivas”. Por isso, a discussão sobre o estereótipo (em suas diversas materializações) contribui para verificar a presença e denunciar prejulgamentos, como racismo, discriminação contra a mulher, contra o homossexual, etc. É interessante ressaltar que frequentemente essas imagens coletivizadas participam ativamente da engrenagem mercadológica em anúncios publicitários.

Na sociedade pós-moderna a circulação de estereótipos encontra um terreno fértil e um sujeito aberto a receber e a comprar produtos e serviços marcados e etiquetados por essas imagens. Com a consolidação neoliberal do capitalismo na sociedade, o sujeito dito pós-moderno, como destaca Dufour (2005, p. 118), ao mesmo tempo em que busca o consumo

excessivo por bens materiais, se torna ele próprio um produto consumível, um material humano no grande meio mercadológico.

Segundo Dufour (2005, p. 118), o novo capitalismo reforça sua dominação social e cultural não mais por meio de “repressões institucionais”, mas a solidificação desse novo capitalismo neoliberal impôs uma “maneira muito menos constrangedora e menos onerosa de garantir sua sorte” (DUFOUR, 2005, p. 118), ou seja, quebrando as instituições que proclamavam valores morais, essa nova forma de economia garante a abertura total das fronteiras do mercado. Com isso, o sujeito pós-moderno, imerso num mar de valores puramente monetários, torna-se, nas palavras do autor,

um sujeito disponível para todas as conexões, um sujeito incerto, indefinidamente aberto aos fluxos de mercado e comunicacionais, em carência permanente de mercadorias para consumir. Um sujeito precário em suma, cuja precariedade mesma é exposta à venda no Mercado, que pode aí encontrar novos escoadouros, tornando-se grande provedor de kits identitários e de imagens de identificação. (DUFOUR, 2005, p. 118)

Os sujeitos, segundo essa visão, ficam extasiados frente à apoteose do Mercado o qual, segundo Dufour (2008, p. 90), se configura na pós-modernidade como um novo deus que “se desenrola sempre no presente”, sendo apenas um “puro espaço de troca generalizada”, no qual fluxos de energia, dinheiro, inteligências, mercadorias “se cruzam, se conectam e se desconectam”. O signo ideológico e os estereótipos por eles difundidos nesse meio de trocas, conexões e desconexões funcionam como o elo nas relações sociais de compra e venda.

### **Metodologia de análise**

Selecionamos para este artigo um anúncio de classificados de serviços sexuais, retirado do Jornal Zero Hora da cidade de Porto Alegre, região sul do Brasil. O anúncio foi publicado no jornal do dia 20 de março de 2011 na seção *serviços*, subseção *relax/acompanhantes/massagem erótica*. Analisamos, qualitativamente, segundo os pressupostos teóricos bakhtinianos e as reflexões filosóficas de Dufour e Amossy, as palavras (signos ideológicos) mobilizadas no enunciado, atentando-se aos seguintes critérios: as vozes sociais evocadas que trazem à tona imagens estereotipadas masculinas a respeito de beleza e sensualidade sugeridas no discurso do locutor do anúncio e as avaliações sociais refletidas e refratadas nesse discurso.

## **Análise dos anúncios de serviços sexuais e discussão dos resultados**

A mídia é um dos meios mais eficazes de propagação de ideias, valores, pontos de vista. O neoliberalismo encontra, então, nessa esfera discursiva, o terreno ideal para se dirigir a esse sujeito aberto ao consumo. Por meio da mídia, a publicidade tira proveito da proclamação da liberdade total dos indivíduos e das relações pessoais, tomando até mesmo o corpo e a atividade sexual como itens vendáveis. O corpo, o sexo, a beleza, a sensualidade ganham valoração comercial e entram na disputa mercadológica pelo dinheiro. Logo, não é por acaso que as indústrias de cosméticos, clínicas de cirurgias plásticas, *sex shopings* estão cada vez mais disponíveis no mercado. Tudo se compra muito facilmente e se paga ainda com mais facilidades, através de cartões de créditos. Até mesmo o serviço sexual é passível de ser contratado, tendo seu anúncio, um espaço reservado no jornal impresso e no on-line, visível a qualquer sujeito de qualquer idade.

Com efeito, a questão é discutir a própria noção de necessidade de bens e serviços ligada ao consumo na sociedade pós-moderna, uma vez que geralmente necessidade é conceituada como algo individual. Na direção apontada por nossas discussões e partindo das reflexões de Slater (2002, p. 12), podemos considerar que as necessidades são sociais, culturais, políticas, ideológicas, pois “envolvem afirmações a respeito de interesses e projetos sociais”. A cultura do consumo, então, se apresenta ao sujeito como a possibilidade de satisfação dessas necessidades.

O sujeito anunciante do serviço sexual mobiliza em seu discurso palavras que podem fazer o interlocutor sentir a necessidade de obter o prazer sexual sem precisar manter relações de compromisso com o outro. Isso se apresenta como uma espécie de vantagem na sociedade em que as relações estão cada vez mais individualistas e descartáveis: para se obter o prazer sexual (o produto em jogo) paga-se um preço. O jornal na esfera midiática, oferecendo um espaço para anunciar o serviço sexual, facilita o jogo mercadológico tanto de quem quer e/ou precisa vender seu serviço quanto de quem quer e/ou precisa contratar o serviço sexual.

Nessa perspectiva, o capitalismo neoliberal atinge deliberadamente a mídia, e, assim, observamos que a circulação de discursos, trazendo estereótipos, serve de “isca”, para atrair o sujeito consumidor, que está cada vez mais aberto e receptivo. Ao mesmo tempo, tais discursos fazem com que ideais de comportamento e beleza sejam cristalizados e projetados

em discursos futuros. Os anúncios de serviços sexuais, nessa perspectiva, são dialogicamente relacionados, por exemplo, a discursos estereotipados de beleza feminina loira, morena, magra, seios grandes, etc. Além disso, como homens também anunciam serviços sexuais existe socialmente estereótipos que propagam positivamente a imagem de homens com corpos musculosos, morenos, negros, ousados na atividade, fortes, viris.

Isso acontece, pois os anúncios de classificados de serviços sexuais são enunciados constituídos na esfera midiática e trazem consigo uma gama de outros discursos sobre a sexualidade, o corpo feminino e masculino, comportamentos ideais de homens e mulheres, que circulam principalmente no campo da mídia em novelas, programas de TV em geral, *reality shows*, sites de relacionamento na internet e muitos outros gêneros do discurso. Frequentemente, então, verificamos nos anúncios que os sujeitos locutores utilizam, para se autonear, desde signos que lembram algum artista famoso/a, até adjetivos usados em músicas *funk*, entre outros signos que ressoam diversas vozes sociais de sensualidade.

Um dos anúncios utilizados na pesquisa de Ribeiro (2012) deixa entrever, por meio das palavras mobilizadas, claramente essa questão. Vejamos o anúncio na íntegra:

*MICHEL MUSCULOSO, 1.83m, 95kg. A/P. Não se exponha escolha o melhor. Atendimento discreto e privativo. 93559719*

O signo ideológico MUSCULOSO, no contexto do anúncio de classificados de serviços sexuais, refrata robustez, poder, força, enfim, virilidade masculina, relacionado à sensualidade e ao erotismo. Também pode refratar a ideia de grandeza física em relação às atividades sexuais, criando a imagem discursiva de um homem fisicamente bem preparado para oferecer prazer sexual ao seu cliente.

Ao apresentar características físicas associadas à nomeação, *MICHEL MUSCULOSO, 1.83m, 95kg*, relativas à altura e ao peso, emerge a imagem de um homem vigoroso, forte, com energia e força física. Interessante notar que a acentuação de valor na escolha das características físicas, a relação entre a altura e o peso, dialoga com discursos sociais a respeito da média de altura e de massa corpórea de outros homens na sociedade. Vozes sobre tipos ideais de beleza e padrões estabelecidos na mídia circulam nesse enunciado. Assim, no contexto do anúncio de classificados de serviços sexuais, é pertinente evidenciar tais

características, uma vez que é provável que haja interlocutores à procura desse perfil de homem para se relacionarem.

O locutor enuncia, na sequência do anúncio, características de atividade sexual de forma cifrada: *MICHEL MUSCULOSO, 1.83m, 95kg. A/P*. O signo *A/P* representa as iniciais dos signos ideológicos *Ativo* e *Passivo*, respectivamente. No âmbito sexual, em nossa sociedade, tais signos significam que o homem ou pode exercer o papel de dominação do ato sexual, se apresentando como ativo em relação ao parceiro, ou pode assumir o papel de dominado, então ele é considerado passivo em relação ao parceiro. Como os signos são carregados de valorações ideológicas que, em cada contexto, são (re)acentuadas, podemos perceber nos signos *ativo* e *passivo* o entrecruzamento de vozes sociais que vinculam o ato sexual à imagem discursiva do locutor.

Percebemos, assim, que, ao se designar *ativo* e *passivo* no discurso, o locutor cria uma imagem de alguém que está disposto a diferentes formas de sexo, sendo ousado e aberto a diversas possibilidades. Tais signos ideológicos no contexto do anúncio de serviços sexuais fazem surgir e lembram também discursos sociais que propagam a liberação das relações bissexuais. A mídia, em novelas, filmes, *realitys shows*, vem abordando e fomentando a aceitação dessas relações pelo público. Para tanto, uma novela, por exemplo, apresenta igualmente personagens heterossexuais e homossexuais tendo relações de paixão, de amor e de desejo. Como a mídia tem papel fundamental na formação de novos padrões e conceitos sociais, o anúncio de classificados que circula na esfera midiática, trazendo como vantagem de serviço a relação *ativo/passivo*, atrai um público-interlocutor que não só deseja esse tipo de serviço, mas também aceita com normalidade esse tipo de relação.

Interessante ressaltar que, de um lado, temos vozes sociais carregadas de valorações ideológicas que desqualificam ideais de beleza masculina de homens magros ou gordos – sem trabalho da musculatura – que podem estar ou não dentro da média de altura do brasileiro, e, por outro lado, observamos vozes que qualificam a beleza masculina centradas no ideal de um homem musculoso e alto. O locutor, ao se inscrever nesse tipo estereotipado de beleza, baseando-se nas valorações sociais sobre o homem musculoso, procura aliar-se aos discursos que vinculam o “ser musculoso” à virilidade, o que parece colaborar com o efeito pretendido (qualidade do produto e do serviço) no anúncio de classificados de serviços sexuais.

Outras vozes são ainda perceptíveis no anúncio, analisando-se as abreviações *A/P* que se referem à atividade e passividade no ato sexual. Essas vozes circulam em uma zona de conflitos ideológicos sobre a sexualidade masculina, fazendo reverberar discursos sociais

sobre relações heterossexuais, bissexuais e homossexuais. No entanto, tais discursos se entrecruzam numa espécie de tabu social e histórico, o que justifica um atendimento *discreto* e *privativo*, que *não exponha o/a* cliente (seja ele comprometido/casado ou não).

Desse modo, o anúncio de *MICHEL MUSCULOSO* articula signos ideológicos que mostram a dimensão avaliativa do próprio locutor que, num processo dialógico da linguagem, se inter-relaciona com diversas avaliações dos discursos já proferidos na sociedade. No contexto de um anúncio de classificados de serviços sexuais, se estabelecem diálogos sociais e relações de sentidos entre esses discursos que se confluem entre si na esfera midiática. Portanto, é possível perceber no anúncio relações socioculturais que envolvem sexo, homem, publicidade e estão centrados necessariamente em valorações ideológicas que entram no enunciado do locutor e o fazem tomar determinada posição avaliativa sobre esses aspectos.

O locutor, então, projeta, por exemplo, os julgamentos de valor que se fazem sobre quem procura um/a garoto/a de programa e antecipa em seu discurso que o seu atendimento tem credibilidade por ser discreto e não expor o cliente aos julgamentos sociais. Em seu discurso podemos observar a valorização de um corpo sarado e musculoso como ideal de beleza masculino e, trazendo essas características para o seu anúncio, sugere ao interlocutor que o seu serviço é melhor se comparado com os demais anunciantes do gênero.

### **Considerações finais**

A partir da análise realizada percebemos que no classificado de serviço sexual ocorre um jogo de sedução que envolve a apresentação do locutor sobre si, em termos corporais e sobre sua atividade sexual. O discurso desse anúncio se constrói basicamente em visões ideológicas valorativas do corpo, do sexo, dos relacionamentos. Pautados em “já ditos” e tendo em vista as possíveis preferências dos leitores do jornal, os locutores tentam vencer a concorrência de tantos/as garotos/as de programa que utilizam o mesmo espaço do caderno de classificados para o anúncio da atividade.

Assim, no gênero anúncio de classificados de serviços sexuais são apresentadas ao leitor inúmeras possibilidades de realização dos seus desejos. Os locutores fazem escolhas lexicais que permitem ao interlocutor imaginar como são as características físicas do/a garoto/a de programa e como esse profissional desempenhará seus serviços. Portanto, por

meio dos signos mobilizados no discurso do anúncio, o leitor poderá escolher o/a anunciante que mais corresponde aos seus ideais.

Como tivemos a oportunidade de analisar, o anúncio estudado nesse artigo, é baseado num estereótipo masculino bastante difundido pelos discursos da mídia: o homem musculoso, forte e viril. Tal estereótipo viabiliza e propaga a ideia de que contratar o serviço de um garoto de programa que possui um corpo sarado e musculoso é *melhor*, mais rentável na lógica em que tudo é consumível.

Podemos entender, dessa forma, que o capitalismo neoliberal, tal como é discutido em Dufour (2005 e 2008), faz com que os estereótipos circulem socialmente nos discursos e se transformem em fontes de lucro. Por meio de um conceito predeterminado de homem musculoso associado à beleza e ao prazer propagado pela mídia, está em jogo de compra/venda muito mais do que o serviço sexual de um homem forte e musculoso. Está em jogo a compra/venda de uma ideia sobre homem na sociedade, sobre atitudes que podem ser tomadas em relação à sexualidade.

Dessa forma, verificamos que o processo de compra e venda atinge proporções que vão além do corpo que é posto à venda, uma vez que está em jogo também a venda de uma ideia sobre um determinado tipo de corpo e modo de ser que é valorizado socialmente. Além dessa questão, entendemos a partir da análise e das reflexões a respeito do consumo na pós-modernidade que a complexidade dessa relação lucrativa não abarca apenas o sujeito anunciante e o sujeito contratante do serviço sexual, o lucro se estende também ao jornal que é o grande financiador da propagação dos anúncios de serviços sexuais. Inserido nessa relação mercado(dia)lógica, o jornal, que é um veículo legitimado de ideologia na sociedade, obtém sua parcela de lucro no jogo publicitário de anúncio de serviços sexuais

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov, V. N.) *Marxismo e Filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance* [1975]. Trad. Aurora F. Bernardini et. al. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP, Hucitec, 1998.

DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DUFOUR, Dany-Robert. *O divino Mercado: A revolução cultural liberal*. Trad. Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

RIBEIRO, Kelli da Rosa. *Gênero anúncio de classificados de serviços sexuais: efeitos dialógicos do consumo propagado pela mídia na imagem discursiva do locutor e do interlocutor*. Porto Alegre, PUCRS, 2012. Dissertação de Mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012, 102p.

SLATER, Don. *Cultura do consumo e modernidade*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Nobel, 2002.

ZERO HORA. Jornal. Caderno ZH Classificados Produtos e Serviços, seção serviços, subseção relax/ acompanhantes/massagem erótica. Porto Alegre, 20mar. 2011. p.12.

## HARMONIA VOCÁLICA NO DIALETO DE BELO HORIZONTE

Marlúcia Maria Alves\*

**Resumo:** A produção e a variação das vogais médias em posição pretônica nos nomes no dialeto de Belo Horizonte são investigadas, levando em consideração os fatores linguísticos e o processo fonológico de harmonia vocálica. A variação é estudada conforme a Teoria da Otimalidade (PRINCE; SMOLENSKY, 1993; MCCARTHY; PRINCE, 1993), modelo de análise gramatical cujos principais objetivos são estabelecer as propriedades universais da linguagem e caracterizar os limites possíveis da variação linguística. Foram considerados dados extraídos do corpus POBH (2000) e os resultados apontam que, em posição pretônica, é possível a ocorrência da vogal média fechada para a maioria dos casos. A vogal média aberta ou a vogal baixa em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte favorece o abaixamento. A vogal alta em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte favorece a elevação de modo variável. A análise, conforme a Teoria da Otimalidade, através do ranqueamento parcial de restrições mostra-se apropriada para explicar a variação no dialeto estudado porque os falantes empregam os ranqueamentos parciais de forma particular para cada caso de realização da vogal média.

**Palavras-chave:** Fonologia. Variação linguística. Vogais médias. Teoria da Otimalidade.

**Abstract:** The production and the variation of mid-height vowels in pre-stressed-syllable position in nouns spoken in the dialect of Belo Horizonte are analysed, taking into consideration linguistic factors and the phonological process of vowel harmony. Variation is also studied using Optimality Theory (PRINCE; SMOLENSKY, 1993; MCCARTHY; PRINCE, 1993), a model of analysis whose main objectives are to establish the universal properties of language and to characterize the possible constraints on linguistic variation. The data were extracted from POBH (2000) and the results reveal that in pre-stressed position the mid-high vowel occurs closed in most cases. Lowering is more likely with an open mid-high vowel or low vowel in the stressed syllable or the immediately following syllable. The high vowel in the stressed syllable or in the immediately following syllable favors raising. Accordind to Optmality Theory the analysis show that partial constraint ranking is appropriate of explaining the variation in the dialect studied because speakers employ partial rankings in idiosyncratic ways particular to each case in which the mid-high vowel appears.

**Keywords:** Phonology. Linguistic variation. Mid vowels. Optimality Theory.

---

\* Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [marlucia.alves@gmail.com](mailto:marlucia.alves@gmail.com)

## Introdução

No português brasileiro, há vários estudos sobre as vogais médias, principalmente aqueles relacionados aos processos de harmonia vocálica. Normalmente, as pesquisas feitas procuram analisar o comportamento destas vogais em posição pretônica, uma vez que, nesta posição, há uma maior possibilidade de observação dos fenômenos fonológicos, caracterizando os dialetos próprios do português brasileiro. Bisol (1981), Callou e Leite (1986), Castro (1990), Yacovenco (1993), e Bortoni; Gomes e Malvar (1992) estudaram amplamente as vogais médias nesta posição.

Sobre o dialeto de Belo Horizonte, destaca-se o estudo feito por Viegas (1987) sobre o alçamento<sup>1</sup> de vogais médias em posição pretônica sob a abordagem sociolinguística. A autora observa que este fenômeno é bastante comum no português e caracteriza, em determinados casos, diferenças dialetais. A autora observa, ainda, que este fenômeno pode estar associado a um processo de harmonização vocálica, ou seja, de assimilação do traço de altura, como nos exemplos ‘m[i]nino’, ‘b[u]nito’.

Sobre a produção de vogais médias abertas em posição pretônica, Silva (2001) lista, de forma geral, as especificidades dialetais, ou mesmo de idioleto, relacionadas à ocorrência destas vogais no português brasileiro. A autora afirma que o surgimento de vogais médias abertas, [ɛ] e [ɔ], em posição pretônica somente será em formas derivadas com os sufixos “-mente, -inh, -zinh, -íssim” cujos radicais apresentam as vogais tônicas [ɛ] e [ɔ]. Palavras como ‘séria’, ‘mole’, ‘seriamente’ e ‘molinho’, serão pronunciadas por todos os falantes do português com a vogal média aberta: ‘s[ɛ]ria’, ‘m[ɔ]le’, ‘s[ɛ]riamente’ e ‘m[ɔ]linho’. Os demais casos de ocorrência destas vogais, que não apresentam estes sufixos, serão específicos de cada dialeto, ou mesmo idioleto. A autora descreve os demais ambientes para que ocorra uma vogal média aberta em posição pretônica. São eles: a) quando a vogal tônica da palavra é uma vogal média aberta, como nas palavras ‘perereca’ e ‘pororoca’, que poderão ser pronunciadas ‘p[ɛ]r[ɛ]r[ɛ]ca’ e ‘p[ɔ]r[ɔ]r[ɔ]ca’; b) sem que qualquer outra vogal média aberta ocorra na palavra como, por exemplo, beleza e gostoso, ‘b[ɛ]leza’ e ‘g[ɔ]stoso’; c) quando em posição tônica ocorre uma vogal nasal que na ortografia é marcada por “em/en” ou “om/on”, como nas palavras ‘noventa’ e ‘setembro’, que podem ser pronunciadas ‘n[ɔ]venta’ e

---

<sup>1</sup> Alguns autores, como Lee e Oliveira (2003), consideram como harmonia vocálica a assimilação do traço [alto] da vogal tônica como em ‘b[u]n[i]to’. Outros autores, como Viegas (1987), nomeiam este fenômeno como um tipo de alçamento.

‘s[ε]tembro’; d) quando seguida por consoante s, r ou l, que ocorre na mesma sílaba, como nas palavras ‘d[ε]stino’, ‘v[ε]rtical’ e ‘s[ε]lvagem’. Silva afirma também que o estudo dialetal das vogais pretônicas no português brasileiro merece ainda uma investigação detalhada.

Além dos contextos apresentados por Silva, observa-se que a vogal média aberta ocorre em posição pretônica também devido à ocorrência da vogal baixa em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte, como por exemplo, ‘[ɔ]rário’ e ‘r[ε]lação’. Desta forma, averiguar os contextos linguísticos da produção da vogal média aberta e da vogal alta é importante para entender os fatores que influenciam estas realizações mais particulares nesta posição.

Este artigo abordará principalmente os fatores linguísticos que interferem na produção da vogal média em posição pretônica, considerando os casos relacionados ao processo de harmonia vocálica e à variação estabelecida nesta posição.

### **Harmonia vocálica**

O processo de harmonia vocálica ocorre quando há a assimilação de um ou mais traços vocálicos. Segundo Trask (1996, p. 383), a harmonia vocálica ocorre devido a um acordo em relação a um ou mais traços fonéticos. Afirma, também, que a harmonia se estabelece quando a qualidade de uma vogal é alterada para se tornar similar a outra vogal na mesma palavra fonológica.

No português brasileiro há vários estudos sobre o fenômeno da harmonia vocálica, destacando o de Bisol (1981), que estudou a variação entre as vogais médias fechadas e as vogais altas no dialeto gaúcho. O objetivo principal, em seu estudo, foi averiguar os contextos favoráveis e desfavoráveis para a aplicação da regra que eleva a vogal pretônica e verificar, através de operações matemáticas, a probabilidade de seu uso no dialeto estudado.

Segundo a autora,

a instabilidade da vogal pretônica que caracterizou o velho português deixou vestígios no português brasileiro, cujos falantes substituem variavelmente /e, o/ pelas respectivas vogais /i, u/, sob o efeito de certos condicionadores. Ex. coruja ~ curuja, menino ~ minino (BISOL, 1981, p. 29).

Bisol estudou as variantes  $e \sim i$  e  $o \sim u$  em posição pretônica interna em quatro comunidades sociolinguísticas diferenciadas no extremo sul do país (os metropolitanos, os italianos, os alemães e os fronteiriços) e em dois níveis culturais, a fala popular e a fala culta. Nesse estudo, foram considerados fatores linguísticos, como nasalidade, tonicidade, sufixação, contexto fonológico precedente, contexto fonológico seguinte, dentre outros, e fatores extralinguísticos, como etnia, sexo, situação e idade.

Segundo a autora, a mudança de  $o > u$  e de  $e > i$  é uma regra variável, condicionada por múltiplos fatores, dentre os quais se destaca como o mais evidente a presença da vogal alta na sílaba imediatamente seguinte. Esta mudança nomeada por Bisol como harmonização vocálica é um processo de assimilação regressiva.

Os fatores que são importantes nesta regra são a vogal alta da sílaba seguinte, o caráter da vogal átona candidata à regra e a consoante vizinha.

É interessante também observar que a autora chama a atenção sobre a variação da pretônica que está sujeita à própria natureza de um fenômeno probabilístico em que a maior probabilidade de aplicação da regra e seu maior uso estão diretamente relacionados com a multiplicidade de fatores concorrentes.

Sobre a vogal média anterior, a autora afirma que a vogal [u] tem menor probabilidade do que a vogal [i] de causar a elevação de [e]. A nasalidade funciona como um fator que favorece a elevação de [e], assim como as consoantes velar precedente e seguinte e a palatal seguinte. Além disso, há algumas consoantes que tendem a preservar a vogal pretônica [e], como a alveolar precedente e seguinte e a labial precedente e seguinte.

Com relação às vogais médias posteriores, são fatores favorecedores as vogais altas [i, u], a consoante labial precedente e seguinte e a consoante velar precedente. As consoantes que favorecem o processo de harmonização vocálica são as seguintes: a labial precedente e seguinte por razões fonéticas de ordem acústica e articulatória, a velar precedente por razão fonética de ordem articulatória e a palatal seguinte por razões sincrônicas e diacrônicas. Outras consoantes tendem a preservar a vogal pretônica, como a alveolar precedente e seguinte e a palatal precedente.

Outros autores como Callou e Leite (1986), Viegas (1987) e Castro (1990) também estudaram a harmonia vocálica em dialetos específicos.

Callou e Leite (1986) estudaram as vogais médias em posição pretônica na fala culta do Rio de Janeiro. Parte do corpus do Projeto NURC/RJ<sup>2</sup> foi utilizada e os informantes possuem formação universitária. O interesse das autoras é medir a extensão da regra de harmonização vocálica e melhorar o conhecimento do sistema das vogais pretônicas falado por cariocas. Segundo as autoras, a harmonização vocálica é entendida como a elevação das vogais médias em posição pretônica por assimilação à altura das vogais tônicas [i] ou [u].

Foram analisadas cerca de três mil ocorrências e verificou-se, quanto à possibilidade de pronúncia dessas vogais em posição pretônica, o seguinte: a) vogais médias [e] e [o]; b) vogais altas [i] e [u]; c) vogais com timbre intermediário entre [e] e [i], [o] e [u]; d) vogais com timbre intermediário entre [e] e [ɛ], [o] e [ɔ], mais baixas que [e] e [o]; e) vogais com timbre aberto [ɛ] e [ɔ].

As autoras observam que o abaixamento das vogais no contexto de posição pretônica não é muito significativo.

A variedade de pronúncia encontrada nesta posição pode estar relacionada ao condicionamento que se dá no nível segmental e na constituição da sílaba, assim como pode estar relacionado a fatores suprasegmentais, tais como ritmo e velocidade de fala.

As autoras afirmam, também, que os fatores linguísticos que se mostram mais relevantes ao favorecimento da elevação das vogais médias em posição pretônica são: a) o contexto inicial da palavra, seguido de palatal; b) a posição em hiato e c) a vogal alta contígua.

Viegas (1987) estudou o alçamento das vogais médias em posição pretônica sob uma abordagem sociolinguística. O dialeto focalizado nesse estudo foi o da região metropolitana de Belo Horizonte.

A autora afirma que o alçamento de vogais médias pretônicas, ou seja, a elevação de seu traço de altura, [e] ~ [i] e [o] ~ [u], é um fenômeno bastante comum no português e caracteriza, em alguns casos, diferenças dialetais.

É importante acrescentar, ainda, que este fenômeno caracteriza diferenças de idioleto, já que o próprio falante pode alternar a pronúncia de determinadas palavras. Por exemplo, a palavra ‘moderno’ pode ser pronunciada pelo mesmo falante ora como ‘m[o]derno’, ora como ‘m[ɔ]derno’, e em casos mais específicos como ‘m[u]derno’.

---

<sup>2</sup> “Projeto de Estudo da Norma Urbana Lingüística Culta” que analisou a estrutura sonora das cidades: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, entre 1970 a 1978.

Viegas observa, também, que o alçamento é um fenômeno variável, pois não pode ser expresso por regras categóricas. Há uma variação que é influenciada por vários aspectos estruturais e não estruturais.

A autora considera que, inicialmente, parece ser um processo de harmonização vocálica, ou seja, há uma assimilação do traço de altura como, por exemplo, em ‘m[i]nino’ e ‘b[u]nito’. No entanto, há casos que não se enquadram nesta afirmação. Palavras como ‘m[u]leque’, ‘s[i]mestre’, ‘c[u]stela’, ‘c[u]meço’ e várias outras apresentam o alçamento de vogais médias em posição pretônica influenciado por outros fatores.

Destaca, também, que, nesta posição, [e] e [i] muitas vezes sofrem o processo de neutralização, como em ‘s[e]ria’ e ‘s[i]ria’. Também, nesta posição, há pares mínimos, que demonstram um valor distintivo, como em ‘P[e]ru’ (país) e ‘p[i]ru’ (animal).

Os resultados obtidos, em seu estudo, apontam que a variação de vogais médias em posição pretônica ocorre em ambientes que depreendem certa sistematicidade do fenômeno e, desse modo, é possível descrevê-lo por meio de uma regra fonológica variável.

A autora destaca que os ambientes que influenciam a variação de [o] ~ [u] são diferentes dos que influenciam a variação de [e] ~ [i]. Favorecem o alçamento de [o] as obstruintes precedentes e seguintes. Desfavorecem o alçamento de [o] as vogais médias posteriores em início de palavra, as nasais precedentes, a vogal média tônica e a vogal baixa tônica imediatamente seguinte.

Com relação à variação da vogal média [e], os fatores que favorecem o alçamento são as vogais médias anteriores, em início de palavra, quando em sílabas travadas; as nasais precedentes e a vogal alta imediatamente seguinte. Desfavorecem o alçamento de [e] as obstruintes seguintes, a vogal média seguinte e a vogal baixa tônica.

Com relação aos fatores não estruturais, a autora conclui que os falantes não têm total consciência do processo de alçamento e que este fenômeno é ligeiramente estigmatizado. A autora realça, também, que o alçamento de [o] está estratificado por grupo social e o do [e] por faixa etária. O alçamento de [o] tem indícios de variável estável e o de [e] tem indícios de mudança em progresso. Também, os itens lexicais podem influenciar na análise do alçamento estudado.

Sobre a variável não estrutural de estilo, a autora afirma que a elevação do traço de altura é comum no estilo informal. O alçamento não é próprio do estilo formal.

Outro aspecto abordado por Viegas é a frequência dos itens lexicais. A autora afirma que os itens mais frequentes na amostragem com ambientes favorecedores alçaram

proporcionalmente mais do que aqueles menos frequentes, também com ambientes favorecedores em qualquer estilo.

Por último, a autora destaca que a regra variável lexicalmente abrupta, relacionada aos neogramáticos, não dá conta de explicar a complexidade do processo de alçamento das vogais médias em posição pretônica. Por outro lado, os estudos referentes à difusão lexical mostram que este fenômeno se processa gradualmente através do léxico. A regra de alçamento atua sobre os itens lexicais mais frequentes em primeiro lugar. Definir essa frequência é um trabalho bastante difícil, pois se deve considerar a influência dos fatores não estruturais em relação ao léxico e a seu uso. Também, alguns itens escapam a qualquer sistematização. Assim deve-se observar a importância de cada item ter sua própria história.

Castro (1990) analisou as realizações variantes ou invariantes das vogais médias em posição pretônica do dialeto de Juiz de Fora/MG. A variedade estudada é a culta e são discutidos os processos de elevação e abaixamento documentados em sílaba inicial aberta e fechada, em junção vocabular ou não, em sílabas internas abertas ou fechadas.

Segundo a autora, a tendência geral do dialeto juizdeforano é a da preservação das vogais pretônicas fechadas, o que é característico dos falares do sul. Outro ponto importante destacado por Castro é que, em um mesmo item lexical, a alternância entre vogais médias fechadas e médias abertas é tão frequente quanto à alternância entre as médias fechadas e as altas.

Especificamente sobre as vogais abertas, a autora destaca que as vogais pretônicas têm maior possibilidade de se tornarem médias abertas no contexto de vogal média aberta contígua, como em ‘m[ɛ]tr[ɔ]pole’, do que no contexto de vogal baixa contígua, como em ‘pr[ɔ]paganda’.

Outro aspecto relevante, em seu estudo, é sobre a variação ternária, que apenas ocorre com a pretônica posterior permanente em três itens lexicais, como em ‘colega’, ‘colégio’ e ‘moderno’, com a predominância da variante [u] em ‘c[u]légio’ e ‘m[u]derno’.

Em suma, diante dos estudos apresentados acima, destacam-se alguns pontos importantes. Os trabalhos partem de uma abordagem sociolinguística da variação, ou seja, estudam uma comunidade de fala específica, considerando fatores linguísticos, como os segmentos precedentes e seguintes, e fatores extralinguísticos, como sexo, idade, escolaridade e outros. Assim, as pesquisas buscam descrever a variação das vogais médias pretônicas conforme uma determinada região, apontando os fatores linguísticos e extralinguísticos favorecedores e desfavorecedores, principalmente relacionados à elevação da vogal média

pretônica. Com relação ao abaixamento, não há uma discussão maior sobre o assunto, já que são poucos os dados relativos à presença da vogal média aberta pretônica nas regiões sul e sudeste.

De modo geral, os falares das regiões sul e sudeste seguem o mesmo padrão quanto ao sistema vocálico, isto é, em posição pretônica há cinco fonemas, /i, e, a, o, u/. A presença das vogais médias abertas e das vogais altas, nesta posição, ocorre devido a processos fonológicos específicos, como, por exemplo, a harmonia vocálica.

O que caracteriza os falares das regiões sul e sudeste em posição pretônica é a presença da vogal média fechada. Isto ocorre devido ao processo de neutralização existente no português brasileiro nesta posição. Não há oposição distintiva entre as vogais médias fechadas e abertas e, dessa forma, apenas as vogais médias fechadas ocorrem. Contudo, nesta posição, é possível ocorrer a elevação ou o abaixamento destas vogais. A elevação das vogais médias está relacionada ao processo de harmonia vocálica, como destaca Bisol (1981). As vogais médias fechadas se tornam altas devido à vogal alta imediatamente seguinte.

Com relação ao abaixamento das vogais médias, observa-se que este assunto não é muito discutido, pois não ocorre com frequência nas regiões sul e sudeste. Apenas Castro (1991) mostra evidências de que a variação entre as vogais médias fechadas e abertas ocorre na mesma proporção da variação entre a vogal média fechada e a vogal alta no dialeto de Juiz de Fora, em determinados contextos. Os demais trabalhos preocupam-se mais com o fenômeno da elevação das vogais médias fechadas. Este fato pode ser explicado pela própria evolução histórica das vogais médias no português brasileiro.

Outro ponto a ser considerado é que, além de acontecer a variação entre a vogal média fechada, média aberta e vogal alta, verifica-se também a ocorrência de um timbre intermediário entre [e] e [i], [o] e [u], e entre [e] e [ɛ], [o] e [ɔ]. Este fato foi comprovado por Callou e Leite (1986) para os dados analisados do dialeto do Rio de Janeiro. Esta afirmação poderia sugerir que, para os outros dialetos das regiões sul e sudeste, haveria a possibilidade de também ocorrer o timbre intermediário.

Por último, é importante destacar a questão da formalidade quanto à pronúncia das palavras. Viegas (1987) afirma que a elevação do traço de altura é comum no estilo informal. O alçamento não é próprio do estilo formal. Além disso, há a questão da frequência do item lexical. Segundo a autora, os itens mais frequentes alçam mais. Esta característica também precisa ser verificada em outros dialetos.

A presente pesquisa tem, pois, como objetivo principal investigar a produção das vogais médias em posição pretônica nos nomes no dialeto de Belo Horizonte e explicar a variação encontrada conforme a Teoria da Otimalidade.

## **Metodologia**

Para o estudo da harmonia vocálica no dialeto de Belo Horizonte foram considerados os dados do corpus POBH (Magalhães, 2000), provenientes de fala culta, ou seja, aquela falada por pessoas de nível universitário. Isto não quer dizer que se trata de uma fala “correta” ou “incorreta”, apenas está sendo delimitada a área a ser analisada.

Segundo Magalhães (2000), os objetivos do projeto são a construção de um banco de dados para a pesquisa sobre a modalidade culta do português de Belo Horizonte, estabelecendo uma história do padrão sonoro do português falado neste dialeto, em diferentes gerações, e a promoção de investigações científicas sobre a modalidade falada deste dialeto.

Este corpus conta com três grupos de informantes separados por faixa etária: a) 25-35 anos, b) 36-56 anos e c) 56 anos em diante. Todos os informantes possuem formação universitária, são nascidos e criados em Belo Horizonte, sem nunca terem se afastado da cidade por mais de ano. Para cada faixa etária, foram selecionados 10 informantes, divididos em cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

Foram gravadas três modalidades de inquérito: a) diálogo entre dois informantes, b) diálogo entre documentador e informante e c) elocução formal. Foram feitas, no total, três horas de gravação com cada informante, perfazendo um total de 90 horas de gravação. Os dados foram gravados na cabine acústica do Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, utilizando-se um gravador digital (DAT) normal e portátil.

Para a obtenção dos dados relativos à fala culta dos falantes de Belo Horizonte, foi organizado um questionário contendo várias perguntas separadas por temas, como escola, profissão, religião, família, lazer. Assim, o falante pôde se mostrar mais à vontade para falar sobre um tema ou sobre outro.

Para a presente pesquisa e a delimitação de nosso estudo, foram analisadas as realizações das vogais médias pretônicas de oito informantes, quatro homens e quatro mulheres, com formação universitária, na faixa etária de 25 a 35 anos. Com relação ao

formato de entrevista, foi preferido o diálogo entre documentador e informante. Nesta modalidade espera-se um grau de formalidade maior, devido ao ambiente em que são gravadas as informações, ou seja, em cabine acústica e com a presença de microfone, do gravador e do próprio entrevistador. Entretanto, é possível, conforme o decorrer da entrevista, encontrar um grau de formalidade menor, pois o falante pode descontrair-se e pronunciar as palavras de modo mais “espontâneo”.

Foram ouvidas, no total, oito horas de gravação, sendo uma hora de gravação para cada informante. Foram selecionadas 4.951 ocorrências de vogais médias em posição pretônica. Os dados foram separados em dois grupos maiores, o grupo das vogais médias anteriores e o das vogais médias posteriores. Este procedimento é necessário porque o comportamento das vogais médias anteriores é diferente do das vogais médias posteriores, principalmente no que se refere à elevação da vogal média.

Em cada um destes grupos maiores, as vogais médias foram divididas em três subgrupos, conforme a sua realização: a) com o timbre fechado, como em ‘[e]ducação’, b) com o timbre aberto, ‘[ɛ]xcesso’, c) como vogal alta, ‘[i]scola’. A tendência no português brasileiro é pela realização de um grupo maior de palavras contendo a vogal média fechada.

Além disso, foram anotados os casos em que ocorreu variação em uma mesma palavra. A princípio, seria possível supor que o mesmo falante demonstraria a variação para um mesmo item lexical.

Os resultados obtidos foram analisados conforme a Teoria da Otimalidade.

### **Dialeto de Belo Horizonte**

O dialeto de Belo Horizonte foi selecionado devido à sua complexidade quanto à realização da vogal média em posição pretônica. Nesta posição, é possível a realização da vogal média fechada, na grande maioria dos casos, da vogal média aberta e da vogal alta, em casos mais específicos. A seleção deste dialeto também se deve ao fato de não haver um estudo mais detalhado sobre os fatores linguísticos da variação destas vogais conforme uma teoria formal da linguagem, como a Teoria da Otimalidade.

Os resultados obtidos revelam que no dialeto de Belo Horizonte, a vogal em sílaba pretônica assimila os traços da vogal em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte. Neste caso, é possível relacionar dois contextos em que a harmonia vocálica acontece: a) por

condicionamento da vogal média aberta ou da vogal baixa em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte, como em [ɛ]xc[ɛ]sso' e '[ɔ]rário', e b) pela presença da vogal alta em sílaba tônica ou na sílaba imediatamente seguinte, 'm[i]d[i]da'.

Os fatores linguísticos favorecedores da elevação da vogal média anterior mostram que a presença da vogal alta em posição tônica é um fator que favorece a ocorrência da vogal alta em posição pretônica. Por exemplo, na palavra 'menino', a vogal alta [i] em posição tônica influencia a realização da vogal alta em posição pretônica. Desta forma, os falantes do dialeto de Belo Horizonte podem realizar a palavra 'm[i]nino'.

Quando ocorre uma vogal alta na sílaba imediatamente seguinte, a presença da vogal alta também em posição pretônica é favorecida, como, por exemplo, na palavra 's[i]g[u]rança'.

Observa-se, então, que o traço [+alto] presente na vogal alta em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte é assimilado pela vogal média pretônica, caracterizando, assim, o processo de harmonia vocálica pelo traço [alto].

Com relação aos casos de elevação da vogal média posterior, observa-se também o processo de harmonia vocálica pelo traço [alto] presente em posição tônica. As palavras 'b[u]n[i]to', 'c[u]m[i]da', 'gas[u]l[i]na' possuem a vogal alta em posição tônica, que é assimilada pela vogal média presente em posição pretônica. Assim, devido à harmonia vocálica pelo traço [alto], a vogal média pretônica torna-se uma vogal alta.

Também, com relação à presença da vogal alta na sílaba imediatamente seguinte, é possível afirmar que ocorre a harmonia vocálica pelo traço [alto]. Por exemplo, a palavra 'm[u]t[i]vações' apresenta a vogal alta em posição pretônica influenciada pela vogal alta presente na sílaba imediatamente seguinte.

Outro caso relacionado ao processo de harmonia vocálica tem por gatilho a vogal média aberta. Esta vogal, quando ocorre em posição tônica, motiva a ocorrência da vogal média aberta também em posição pretônica. A tendência é que os falantes do dialeto de Belo Horizonte pronunciem a palavra 'excesso' com a vogal média aberta também em posição pretônica, como em '[ɛ]xc[ɛ]sso'.

A vogal média anterior em posição pretônica também é realizada com o timbre aberto se ocorrer uma vogal média aberta em uma sílaba imediatamente seguinte, como na palavra 'd[ɛ]c[ɔ]r[ɛ]ba'.

Outro fato importante no que se refere à realização da vogal média aberta em posição pretônica é a sua produção devido à influência da vogal baixa presente em posição tônica ou

na sílaba imediatamente seguinte, como em ‘m[ε]rcado’ e ‘lit[ε]r[a]tura’. A vogal média em posição pretônica tende a se tornar aberta devido ao processo de harmonia vocálica. Tanto a vogal média aberta quanto a vogal baixa possuem em comum o traço [-ATR]<sup>3</sup>. É este traço que é assimilado pela vogal pretônica.

Sobre a realização da vogal média aberta posterior em posição pretônica, pode-se também afirmar que ocorre o processo de harmonia vocálica por meio do traço [-ATR]. Quando ocorre a vogal média aberta em posição tônica, a probabilidade de acontecer a vogal média aberta em posição pretônica é muito grande. As palavras ‘pr[ɔ]j[ε]to’, ‘pr[ɔ]p[ɔ]sta’ e ‘pr[ɔ]c[ε]sso’ contêm a vogal média aberta em posição tônica, que serve como gatilho para a ocorrência da vogal média aberta também em posição pretônica.

Já a presença da vogal baixa em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte motiva a realização da vogal média aberta em posição pretônica, como nas palavras ‘is[ɔ]l[a]da’, ‘[ɔ]r[a]rio’, ‘f[ɔ]rm[a]ção’ e ‘aprim[ɔ]r[a]mento’.

Portanto, sobre o processo de harmonia vocálica, verifica-se que no dialeto de Belo Horizonte há duas formas de ocorrência: a) pelo traço [alto] e b) pelo traço [-ATR]. Estes traços que acontecem em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte são assimilados pela vogal média em posição pretônica, resultando na realização da vogal alta e da vogal média aberta, respectivamente.

Na próxima seção, será apresentada a análise dos resultados conforme a teoria da otimalidade.

## **Teoria da Otimalidade**

A Teoria da Otimalidade (doravante OT) é um modelo de análise gramatical cujos principais objetivos são estabelecer as propriedades universais da linguagem e caracterizar os limites possíveis da variação entre as línguas naturais. Os primeiros estudos nesta área datam de 1993, com os trabalhos publicados por Prince e Smolensky e por McCarthy e Prince.

De acordo com Archangeli (1997), a OT oferece uma visão específica da natureza da relação entre as formas de *input* e de *output*, pois lida com tendências gerais, não com leis absolutas. Além disso, os padrões específicos linguísticos e a variação que ocorre entre as

---

<sup>3</sup> O traço [ATR], do inglês *advanced tongue root* (raiz avançada da língua), marca o avanço da raiz da língua na produção de segmentos vocálicos.

línguas são admitidos dentro do modelo teórico através de violações. E a marcação é admitida no modelo porque cada violação de restrição indica uma marcação.

A OT apresenta várias noções bem definidas que contribuem para eleger o candidato ótimo da forma de superfície. As noções apresentadas são: marcação, fidelidade, violabilidade, dominação estrita, hierarquia de restrições e outras. Dentre essas noções, destaca-se a dominação estrita, que indica que a violação da hierarquia de restrições mais altas não pode ser compensada pela satisfação da hierarquia de restrições mais baixas. De acordo com esta definição há uma única hierarquia de restrições que deve ser observada e não há compensações a serem feitas. Será visto mais adiante que para representar os casos relacionados ao processo de harmonia vocálica e à variação linguística, é necessário recorrer a uma abordagem não clássica da teoria, que não considera integralmente a noção de dominação estrita.

Os componentes da Gramática OT são o léxico, o gerador e o avaliador. Segundo Archangeli (1997), a relação entre o *input* e o *output* é mediada por dois mecanismos formais, o gerador (*generator* – GEN) e o avaliador (*evaluator* – EVAL). O primeiro cria estruturas linguísticas e verifica suas relações de fidelidade com a estrutura subjacente. O segundo usa a hierarquia de restrições da língua para selecionar o melhor candidato entre todos criados. Além destes dois mecanismos, é necessário considerar também o conjunto universal de restrições (CON) no qual o avaliador usa o ranqueamento específico de restrições deste conjunto.

Segundo Archangeli (1997), as restrições caracterizam os universais. As violações das restrições caracterizam a marcação, os padrões específicos, que são o resultado da relação entre uma hierarquia de restrições e os *inputs* fornecidos pela língua específica, e a variação, que resulta das diferenças nos ranqueamentos de restrições selecionadas pelas línguas específicas.

De acordo com a autora, a OT contempla a gramática universal como um grupo de restrições que podem ser violadas e as gramáticas das línguas específicas como um ranqueamento particular destas restrições.

As restrições incluem duas grandes famílias, as restrições de marcação e as restrições de fidelidade. A família de restrições de marcação é importante para estabelecer em uma dada hierarquia de uma língua específica as diferenças na forma de *output* com relação à forma do *input*. Já a família de restrições de fidelidade aponta a semelhança entre o *input* e o *output*. As violações de fidelidade levam a diferenças entre estas formas.

A OT é uma teoria adequada para estudar os fenômenos relacionados à variação linguística, uma vez que considera a forma de superfície, o *output*. Entretanto, o principal desafio ao estudar a variação nesta teoria é que é necessário interferir em um de seus pilares, a dominação estrita. Quando se trata de variação, há mais de um candidato escolhido como ótimo.

Anttila (2002) afirma que, nos últimos anos, têm surgido várias tentativas para entender a variação linguística conforme a perspectiva da OT. Para explicar as formas que estão em variação e como elas ocorrem em uma dada língua, o autor sugere que se compreenda a fonologia de uma língua específica, pois a variação surge em ambientes onde as regularidades da língua estão em conflito. É necessário também investigar as alternâncias fonológicas e verificar se se comportam como obrigatórias ou opcionais.

A alternativa de análise considerada no presente estudo é o ranqueamento parcial de restrições, que mostra uma explicação da variação linguística conforme a OT partindo de uma abordagem não clássica da teoria.

Anttila e Cho (1998) investigam o papel da gramática na variação e mudança linguística. Segundo os autores, a variação reflete as interações entre competência e outros sistemas cognitivos, incluindo os sistemas sociais. E a mudança está relacionada a fatores externos como, por exemplo, o contato linguístico. É possível também atribuir a variação ao desempenho.

Segundo os autores, a OT, combinada com o ranqueamento parcial de restrições, permite exibir os fenômenos de invariância e variáveis na mesma estrutura e derivar as predições estatísticas. Combinando o ordenamento parcial com as restrições universais e as hierarquias de restrições é possível derivar as tipologias dos dialetos com variação dentro da abordagem OT.

A alternativa de análise da variação linguística apresentada por Anttila e Cho (1998) trata dos casos relacionados à co-fonologia, isto é, cada co-fonologia corresponde a uma hierarquia de restrições que seleciona seu próprio candidato ótimo pelo seu próprio ranqueamento estipulado. É possível também afirmar que há variação porque há várias gramáticas que competem na comunidade ou no indivíduo.

No caso específico do dialeto de Belo Horizonte, este será considerado como uma única gramática com vários ordenamentos parciais. Estes ordenamentos correspondem a cada processo fonológico envolvido na realização da vogal média em posição pretônica.

Especificamente sobre o processo de harmonia vocálica, é possível eleger as seguintes restrições para a explicação do fenômeno de acordo com o ranqueamento parcial de restrições.

(1) Restrições

- a) IDENT[alto, ATR]: Os traços [alto] e [ATR] do *output* devem ser idênticos aos do *input*.
- b) AGREE[ATR]: O traço [ATR] da vogal pretônica é idêntico ao da vogal em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte.
- c) AGREE[alto]: O traço [alto] da vogal pretônica é idêntico ao da vogal em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte.

As restrições ativas para esta análise partem da especificação dos traços vocálicos característicos para cada fonema presente no inventário do português brasileiro. Esta especificação é feita a partir dos traços [alto] e [ATR], que são suficientes para distinguir as vogais médias fechadas, [-alto, +ATR], das médias abertas, [-alto, -ATR]. Além disso, também distinguem as vogais altas como [+alto, +ATR]. Porém, não são suficientes para diferenciar as vogais médias abertas da vogal baixa. Este não será um problema, em nossa análise, porque as vogais médias abertas e a vogal baixa atuam de maneira semelhante para condicionar a realização da vogal média aberta em posição pretônica, ou seja, são segmentos especificados com o traço [-ATR], que é assimilado pela vogal pretônica.

A primeira restrição em (1) é uma restrição de fidelidade. É necessário estabelecer esta restrição para manter a forma do *output* fiel à forma do *input*. A restrição IDENT[alto, ATR] busca a semelhança em termos dos traços [alto] e [ATR] entre a forma de *input* e a de *output*. Também, distingue as vogais médias fechadas das vogais médias abertas, além de diferenciar as vogais médias das vogais altas.

A restrição de fidelidade garante que apenas as vogais médias fechadas ocorram em posição pretônica e preservem sua fidelidade ao *input*.

As demais restrições são de marcação, pois estão diretamente relacionadas ao processo de harmonia vocálica.

No caso da ocorrência da vogal média aberta, a harmonia vocálica é feita pelo traço [-ATR]. Este traço também engloba outro segmento vocálico, a vogal baixa. Neste caso, há uma concordância entre os segmentos que possuem o traço [-ATR]. Os resultados obtidos

mostram que a presença da vogal média aberta e da vogal baixa em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte é importante para a propagação do traço [-ATR] em posição pretônica.

No dialeto de Belo Horizonte, a palavra ‘projeto’ pode ser realizada de duas formas distintas, com a vogal média fechada ou com a vogal média aberta, caracterizando, neste último caso, o processo de harmonia vocálica. Assim, dois *tableaux* são necessários para esta representação.

**Tableau 1:** Mapeamento fiel: vogal média fechada, ‘pr[o]jeto’ IDENT[alto, ATR] » AGREE[ATR], AGREE[alto]

pr/o/jeto	IDENT[alto, ATR]	AGREE[ATR]	AGREE[alto]
☞ a.pr[o]jeto		*	
b.pr[ɔ]jeto	*!		
c.pr[u]jeto	*!	*	*

**Tableau 2:** Mapeamento infiel: harmonia vocálica – vogal média aberta, ‘pr[ɔ]jeto’ AGREE[ATR], AGREE[alto] » IDENT[alto, ATR]

pr/o/jeto	AGREE[ATR]	AGREE[alto]	IDENT[alto, ATR]
a.pr[o]jeto	*!		
☞ b.pr[ɔ]jeto			*
c.pr[u]jeto	*!	*	*

O tableau 1 mostra que o candidato selecionado como ótimo é o candidato **a**, ‘pr[o]jeto’. O símbolo ☞ indica, no tableau, o candidato ótimo de acordo com a hierarquia de restrições apresentada. Este candidato é o único a não violar a restrição de fidelidade IDENT[alto, ATR]. Já no tableau 2, o candidato selecionado como ótimo é o candidato **b**, ‘pr[ɔ]jeto’, que não viola a restrição de marcação AGREE[ATR], posicionada acima da restrição de fidelidade.

Neste formato específico de variação, observa-se que apenas o posicionamento das restrições de marcação AGREE acima da restrição de fidelidade IDENT[alto, ATR] é que vai estabelecer o ranqueamento parcial próprio para a produção da vogal média aberta. Para obter

o candidato ótimo com a vogal média fechada é necessário o ranqueamento que corresponde ao mapeamento fiel, ou seja, IDENT[alto, ATR] » AGREE[ATR], AGREE[alto].

É importante ressaltar que entre as restrições de marcação AGREE não há relação de dominância, o que pode ser observado mediante a linha pontilhada que as separam. Outro aspecto a ser relatado é que cada restrição de marcação AGREE atua de modo específico para a realização da vogal média aberta e da vogal alta nos casos relacionados ao processo de harmonia vocálica. Neste caso específico, é a restrição AGREE[ATR] posicionada em uma posição superior na hierarquia que vai determinar a ocorrência da vogal média aberta. Com relação à produção da vogal alta, é a restrição AGREE[alto] que terá uma função maior.

O tableau 3 abaixo mostra a harmonia vocálica desencadeada pelo traço [-ATR] presente na vogal baixa em sílaba tônica, como na palavra ‘horário’.

**Tableau 3:** Mapeamento infiel: harmonia vocálica – vogal média aberta, ‘[ɔ]rário’ AGREE[ATR], AGREE[alto] » IDENT[alto, ATR]

/o/rário	AGREE[ATR]	AGREE[alto]	IDENT[alto, ATR]
a.[o]rário	*!		
☞ b.[ɔ]rário			*
c.[u]rário	*!	*	*

Além do processo de harmonia vocálica pelo traço [-ATR] mostrado acima, outro caso de harmonia vocálica é apresentado no dialeto de Belo Horizonte, a harmonia pelo traço [alto].

Os casos relacionados à variação entre a vogal média fechada e a vogal alta por meio do processo de harmonia vocálica mostram que os mesmos ranqueamentos parciais apresentados acima são necessários.

**Tableau 4:** Mapeamento fiel: vogal média fechada, ‘p[e]squisa’ IDENT[alto, ATR] » AGREE[ATR], AGREE[alto]

p/e/squisa	IDENT[alto, ATR]	AGREE[ATR]	AGREE[alto]
☞ a.p[e]squisa			*
b.p[ɛ]squisa	*!	*	*
c.p[i]squisa	*!		

**Tableau 5:** Mapeamento infiel: harmonia vocálica – vogal alta, ‘p[i]squisa’  
 AGREE[ATR], AGREE[alto] » IDENT[alto, ATR]

p/e/squisa	AGREE[ATR]	AGREE[alto]	IDENT[alto, ATR]
a.p[e]squisa		*!	
b.p[ɛ]squisa	*!	*	*
c.p[i]squisa			*

No caso específico do ranqueamento parcial para a escolha do candidato ‘p[i]squisa’, é importante observar que a restrição de marcação AGREE[ATR] é suficiente apenas para proibir que a vogal média aberta ocorra. No caso da proibição da vogal média fechada, é a restrição AGREE[alto] que está ativa. Assim, comprova-se que as restrições de marcação AGREE[ATR] e AGREE[alto] atuam em conjunto, ou seja, não há uma relação de dominância entre elas, mas cada uma tem uma função específica dentro da hierarquia de restrições com relação ao processo de harmonia vocálica pelo traço [ATR] ou pelo traço [alto].

A principal vantagem em considerar o ranqueamento parcial de restrições é a possibilidade de se estabelecer uma co-fonologia para cada caso variável encontrado na língua específica, podendo, assim, mostrar a opção do falante pela vogal média fechada ou pela vogal média aberta, ou ainda pela vogal alta, conforme cada produção da vogal em posição pretônica.

### Considerações finais

A produção e a variação das vogais médias pretônicas nos nomes no dialeto de Belo Horizonte foram estudadas levando em consideração os fatores linguísticos e o processo de harmonia vocálica. Verificou-se que este processo tem como gatilho o traço [alto] presente em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte para a ocorrência da vogal alta em posição pretônica, e do traço [-ATR] para a ocorrência da vogal média aberta. Este último traço caracteriza as vogais médias abertas e a vogal baixa. Assim, é possível afirmar que a palavra ‘horário’, que pode ser pronunciada como ‘[ɔ]rário’, apresenta a harmonia vocálica pelo traço [-ATR].

A análise dos resultados também tomou como referência a Teoria da Otimalidade, mais especificamente o ranqueamento parcial de restrições, que mostra que a gramática de uma língua específica, como a do dialeto de Belo Horizonte, pode apresentar vários ranqueamentos parciais para explicar todos os candidatos em variação escolhidos como ótimos. Desta forma, há um ranqueamento parcial específico para cada candidato em variação.

## Referências

ANTTILA, A. *Deriving variation from grammar: a study of Finnish genitives*. [S.l.]: Stanford University, 1995.

ANTTILA, A. Variation and phonological theory. In: CHAMBERS, J. K; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell Publishers, 2002. cap. 8, p. 206-243.

ANTILLA, A.; CHO, Y. Y. Variation and change in Optimality Theory. *Lingua*, n. 104, p. 31-56, 1998.

ARCHANGELI, D. Optimality Theory: an introductory to linguistics in the 1990s. In: ARCHANGELI, D.; LANGENDOEN, D. T. *Optimality theory: an overview*. Oxford: Blackwell Publishers, 1997. cap. 1, p. 1-32.

BISOL, L. *Harmonização vocálica: uma regra variável*. 1981. 332 f. Tese (Doutorado em Lingüística. Área de concentração: Lingüística e Filologia) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

BORTONI, S. M.; GOMES, C. A.; MALVAR, E. A variação das vogais pretônicas no português de Brasília: um fenômeno neogramático ou de difusão lexical? *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 1, p. 9-29, jul./dez. 1992.

CALLOU, D.; LEITE, Y. Variação das vogais pretônicas. In: SIMPÓSIO-DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA NO BRASIL, 1986, Salvador. *Atas...* Salvador: UFBA, 1986. p. 157-169.

CASTRO, E. C. de. *As pretônicas na variedade mineira juizdeforana*. 1990. 306 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

LEE, S-H.; OLIVEIRA, M. A. de. Variação inter- e intra-dialetal no português brasileiro: um problema para a teoria fonológica. In: DA HORA, D.; COLLISCHONN, G. *Teoria linguística: fonologia e outros temas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 67-91.

MAGALHÃES, J. O. de. *Corpus do POBH (Projeto Português de Belo Horizonte / norma culta)*. Belo Horizonte: LABFON/FALE/UFMG, 2000.

McCARTHY, J.; PRINCE, A. Generalized alignment. In: BOOIJ, G. E.; MARLE, J. van. (Ed.). *Yearbook of morphology*. Dordrecht: Kluwer, 1993. p. 79-153.

PRINCE, A.; SMOLENSKY, P. *Optimality theory: constraint interaction in generative grammar*. Boulder: Ms., Rutgers University, New Brunswick and University of Colorado, 1993.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português (roteiro de estudos e guia de exercícios)*. São Paulo: Contexto, 2001.

TRASK, R. L. *A dictionary of phonetics and phonology*. London: Routledge, 1996.

VIEGAS, M. C. *Alçamento de vogais médias pretônicas: uma abordagem sociolinguística*. 1987. 232 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

YACOVENCO, L. C. *As vogais médias pretônicas no falar culto carioca*. 1993. 185 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

**DA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA AO LETRAMENTO LITERÁRIO: ALGUMAS  
DIRETRIZES METODOLÓGICAS ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
E DE LITERATURA**

Maurício Silva\*  
Márcia Moreira Pereira\*\*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo expor algumas das principais teorias acerca do conceito de letramento na atualidade e discutir os conceitos de educação linguística e letramento literário. Partindo da definição do termo *letramento* e de sua história, o artigo procura discutir seus possíveis usos práticos no processo de escolarização. Um de seus aspectos mais relevantes é a apresentação do letramento sob a perspectiva da multiplicidade de suportes discursivos.

**Palavras-chave:** Letramento. Ensino de literatura. Escola. Educação linguística. Letramento literário.

**Abstract:** The present article analyses some of the main theories about the concept of literacy today and discuss the concept of linguistic education and literacy related to literature. From the definition of literacy and its history, the article discusses the practical uses in the school.

**Keywords:** Literacy. Teaching literature. Language teaching. Education Linguistics. Literary literacy.

### **Introdução**

Quando se fala em metodologia – seja ela de ensino, científica ou de outra natureza –, logo se pensa na articulação de um determinado cabedal teórico voltado à aplicação de uma *prática*, com o objetivo de se chegar a determinados resultados. Nosso objetivo aqui, contudo, não é oferecer um método propriamente dito, mas refletir sobre algumas questões de fundo, *filosóficas* por assim dizer, que servem de base para a eleição e aplicação de uma determinada metodologia. Desse modo, o presente artigo pretende tratar de alguns aspectos relacionados à

---

\* Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. Universidade Nove de Julho (UNINOVE). São Paulo – SP. E-mail: maurisil@gmail.com

\*\* Departamento de Letras. Universidade Nove de Julho (UNINOVE). São Paulo – SP. E-mail: márcia.moreirapereira@gmail.com

metodologia de ensino de língua portuguesa e de literatura, enfatizando, para o primeiro caso, o conceito de *educação linguística*, discussão que incidirá, em particular, no ensino da gramática da língua materna, tema naturalmente polêmico, tanto pela diversidade de perspectivas que sugere quanto pelo alcance e implicações que, historicamente, o ensino gramatical adquire no contexto da escolarização; e, para o segundo caso, o de letramento literário, discussão que tratará, especialmente, da questão das práticas de leitura e seu incentivo.

### **Língua e ensino: a educação linguística**

De modo geral, a ideia de *educação linguística* diz respeito a conceitos diversos, mas correlatos, como os de competência, domínio, interação e outros, todos eles necessariamente relacionados ao âmbito da linguagem verbal, em especial – no nosso caso – aos limites do universo idiomático da língua portuguesa. Trata-se, a rigor, de uma ação pedagógica (por isso, *educação*) voltada especificamente para o domínio amplo da competência languageira do sujeito-falante (por isso, linguística).

Há, evidentemente, várias maneiras de se alcançar esse domínio, de acordo com o contexto em que a educação linguística é aplicada, com o sujeito-falante para o qual ela se volta, com os métodos utilizados na sua aplicação etc. De modo geral, há que se considerar, no que compete ao ensino da língua portuguesa, pelo menos três possibilidades de interconexão, sem as quais o percurso que leva do processo educativo relacionado ao domínio da linguagem à efetiva competência linguística torna-se, com certeza, mais difícil: a relação entre o ensino da língua e a leitura, na medida em que, grosso modo, ler auxilia no uso da língua; a relação entre o ensino da língua e a escrita, uma vez que o exercício da escrita tem repercussões positivas no domínio da comunicação linguística; e a relação entre o ensino da língua e a adoção de uma concepção sociointeracionista da linguagem, tendo como um dos pontos de partida os preceitos metodológicos da Linguística da Enunciação (FLORES & TEIXEIRA, 2006).

Além disso, na delicada e complexa questão do ensino de língua portuguesa, há de se considerar uma série de variáveis: quando se deve ensinar a língua portuguesa, para quem ensiná-la, o que se deve ensinar etc. Não pretendemos evidentemente discutir todas essas variáveis, o que demandaria uma série de considerações anexas ao objetivo principal deste artigo. Apenas a

título de ilustração, não nos parece possível discutir, por exemplo, qualquer uma dessas questões sem levar em consideração, num sentido lato, os conceitos de alfabetização, letramento, ensino de gramática, preconceito linguístico e muitos outros. Aliás – sem entrar no mérito do assunto, bastante debatido tanto histórica quanto conceitualmente (MARCUSCHI, 2000) –, o fundamento geral de todas essas questões encontra-se, a nosso ver, num antigo embate entre linguistas, adeptos da *descrição* idiomática, e *gramáticos*, adeptos da *prescrição* idiomática; ou, em outros termos, entre os defensores do *uso* e os da norma da língua portuguesa (SILVA, 2010).

Durante longo tempo, o ensino da língua portuguesa pautou-se por uma metodologia pedagógica que tinha como referência, do ponto de vista teórico, a gramática normativa e, do ponto de vista prático, o exercício mecânico de repetição de normas e regras gramaticais em geral descontextualizadas. Em razão do distanciamento que quase sempre existiu entre as diretrizes pedagógicas institucionalizadas e a prática do ensino do vernáculo, os sucessivos dispositivos legais formulados com o intuito de possibilitar uma nova prática pedagógica (como a Nomenclatura Gramatical Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e uma série de decretos-leis relativos a matérias afins), não resultaram em alteração substancial do esquema escolar tradicionalmente adotado (MOURA NEVES, 1994).

Foi, portanto, somente com o avanço dos estudos da linguagem verbal, responsáveis pelo deslocamento de uma abordagem assentada na linguística da palavra para uma abordagem direcionada para a linguística do texto e/ou da situação comunicativa (Linguística Textual, Pragmática, Gramática Funcional etc.), que as práticas pedagógicas de fato avançaram no sentido de promover uma inflexão no processo de ensino do português: passou-se, grosso modo, de um estágio normativista do estudo gramatical para uma abordagem descritivista, como se pode constatar, por exemplo, nos pressupostos teóricos veiculados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). Com efeito, embora estudos nessa direção já viessem sendo realizados há décadas, não se pode negar o impulso dado à chamada *educação linguística* pelos PCN, os quais procuraram estabelecer novos protocolos de atuação docente diante dos desafios impostos pelo emprego concreto da língua portuguesa por seu usuário nativo, sobretudo no que se refere ao famigerado ensino da gramática.

Uma visada, ainda que resumida, dos princípios curriculares estabelecidos pelos PCN, direcionados ao ensino da língua portuguesa no Brasil, já esclarece sobremaneira a alteração produzida no âmbito da educação linguística, apontando, como sugerimos antes, para a mudança

de uma perspectiva tradicionalista do ensino gramatical para uma perspectiva pautada na funcionalidade idiomática e na enunciação. Assim, já na sua apresentação, os PCN ressaltam a necessidade de garantir ao alunado o acesso aos diversos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, não se esquecendo do vínculo, inalienável, entre esses saberes e a participação social plena. Essa perspectiva amplia o sentido da língua, dando a ela um valor cultural mais extenso, cabendo à escola a revisão de suas práticas de ensino, seja no sentido de oferecer ao aprendiz o domínio pleno e eficaz da linguagem, para efeito de interação social, seja no sentido de respeitar as variantes linguísticas, sempre com o objetivo final de desenvolver a competência do falante:

[...] a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais as variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000, p. 32).

De fato, mais do que o ensino passivo da gramática da língua – no sentido que esse conceito possa ter de um processo de manipulação descontextualizada de mecanismos metalinguísticos –, o ensino do português deve pautar-se pela eficácia de seu uso nas situações de intercomunicação, pela luta contra a estigmatização das variantes dialetais (MATTOS E SILVA, 2004) e, sobretudo, pelo largo domínio dos processos discursivos.

Nem sempre, contudo, essa ideologia prevaleceu na escola e, particularmente, no ensino da língua portuguesa. Durante muito tempo, pode-se dizer, a educação linguística se limitou – no que compete ao português – às chamadas aulas de *gramática nacional*, (PILETTI, 1987) que certamente não dispensava a memorização de regras e normas do nosso idioma. Conceito naturalmente polissêmico, o termo *gramática* adquiriu assim, ao longo do tempo, um sentido que pode variar de acordo com as perspectivas analíticas por meio das quais se pretende estudá-la.

Como sugerimos acima, objeto de discussão das primeiras abordagens filosóficas da linguagem humana, a oposição entre uma gramática normativa e uma gramática descritiva adquiriu contornos ideológicos e conceituais diversos, até se afirmar como um dos embates centrais dos estudos linguísticos. Assim, fundou-se, desde a antiguidade clássica, permanecendo até os dias de hoje, uma verdadeira “tradição normativa”, a fundamentar considerações e formulações gramaticais, por intermédio das quais prevaleceriam formas pretensamente corretas de falar (PETTER, 2002).

Na perspectiva ideológica, a dicotomia entre a gramática normativa e descritiva possibilitou o aparecimento de uma série de estudos, a que podemos chamar provisoriamente, por falta de uma denominação mais precisa, de *paragramaticais*: trata-se de escritos que procuram abordar alguns pressupostos fundamentais da gramática, sobretudo a normativa, bem como discutir sua aplicação no âmbito da educação. Em outras palavras, estudos que procuram questionar não apenas as supostas regras gramaticais, mas também a pertinência de sua *prescrição*. Tais estudos, ao se afirmarem como posicionamentos que – embora nascidos, em sua maioria, de observações teóricas e empíricas de cunho científico – guardam em si considerável apelo ideológico, constituem, no conjunto, uma autêntica *querela gramatical*, em que detratores inveterados do normativismo gramatical não hesitam em terçar armas contra seus obstinados defensores. Sem entrarmos no mérito da discussão e, mais ainda, sem considerar as inúmeras variáveis que a idéia de gramática pode apresentar (como, por exemplo, o conceito de gramática funcional, que se apóia na funcionalidade e na intercomunicabilidade do discurso, ou de gramática especulativa, que procura explicar o pensamento e a lógica universal por meio da análise da língua), assiste-se, grosso modo, a uma disputa entre normativistas (que adotam uma perspectiva linguística pautada em normas e regras do emprego correto da linguagem) e descritivistas (que preferem se apoiar numa perspectiva linguística que elege o uso como fundamento da linguagem).

Assim, embora determinados teóricos considerem que a escola deva desempenhar o papel de ensinar a língua padrão, a fim de que o aluno alcance esse nível de linguagem – registro, aliás, que ainda denota maior prestígio social (BECHARA, 2000) –, alguns estudiosos da linguagem preferem condenar como preconceito a não incorporação de construções gramaticais próprias da oralidade ou de um falar mais atual e, por conseguinte, contrário ao que prescrevem as gramáticas tradicionalmente normativas, o que, no limite, faz emergir não outra língua ou outra gramática,

mas uma concepção renovada de padrão linguístico:

[...] haveria certamente muitas vantagens no ensino de português se a escola propusesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga. (POSSENTI, 1996, p. 41)

No final das contas, o que o autor propõe é não abandonar de vez o ensino da gramática, mas alterar prioridades, adotando como conteúdo curricular nas escolas apenas fatos linguísticos que os alunos ainda não sabem ou deveriam saber no domínio do registro culto e, não, toda a gramática normativa.

Para autores que defendem um ensino gramatical assentado na experiência real (leia-se, em determinados contextos, oral) da linguagem, a gramática normativa revela-se particularmente preconceituosa, na medida em que, ideologicamente, impõe-se como lugar de representação das contradições presentes numa sociedade dividida entre os que supostamente sabem a língua e os que tentam aprendê-la, (SOARES, 2001) mas – e isso é o que realmente importa – sem procurar resolvê-las. Instrumento linguístico que se apoia, basicamente, na *regularidade*, a qual é alcançada por meio do emprego de *exemplos*, (MOURA NEVES, 2002) a gramática normativa não representa apenas a determinação de regras preceptivas a partir do uso que se faz (ou que se deveria fazer) da língua, mas passa a ser também uma questão de *quem* a usa, já que a adoção de preceitos linguísticos normativos aponta para o estabelecimento incondicional de regras a partir do modelo dos *clássicos* do idioma lusitano.

Com a mudança, presentemente, da perspectiva linguística que passa da abordagem da linguagem verbal indo, primeiro, da palavra para a frase e, depois, da frase para o texto, houve uma alteração também no enfoque do ensino do português, que passou da gramática normativa para competência pragmática, uma vez que, como já se disse,

[...] as gramáticas que nos explicam as construções frasais mostram-se inadequadas para a descrição da combinação dessas unidades [frásicas] num contexto mais amplo (...) Embora as frases façam parte do texto, a análise minuciosa de cada uma delas em nada contribui para a nossa compreensão do

texto global (TATIT, 2002, p. 187).

Em um de seus estudos sobre o ensino de língua portuguesa, Magda Soares afirma que tanto a perspectiva gramatical (dos anos 1960) quanto a perspectiva instrumental (dos anos 1970) do ensino do português têm sido, ultimamente, questionadas por concepções da aprendizagem da língua materna que recebem contribuição de outras áreas do conhecimento (Psicolinguística, Análise do Discurso etc.), resultando em ganhos consideráveis para o alunado. (SOARES, 2003)

Com efeito, pelo que foi visto até aqui, atualmente a tendência pedagógica, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, se faz no sentido de privilegiar perspectivas interdisciplinares e, sobretudo, as atividades epilinguísticas (em oposição às metalinguísticas), muito mais apropriadas à utilização da gramática descritiva – e, sobretudo, funcional – da língua do que a normativa. Nesse sentido e pensando de forma prática, pode-se dizer, grosso modo, que, presentemente, faz-se necessário substituir o ensino da teoria gramatical por atividades de leitura e produção de textos, (BRITTO, 1997) o que confere à gramática um valor instrumental, isto é, mais do que um fim, um meio para se atingir a tão desejada competência linguística.

### **Literatura e ensino: o *letramento literário***

Na tradição luso-cristã, a partir dos dispositivos legais estabelecidos para a educação das colônias pelo governo de D. José I – na pessoa de seu ministro, o Marquês de Pombal –, o estudo da literatura (na época, chamado de *poética*) nasce vinculado ao estudo da gramática e da retórica, compondo assim o universo das *ciências das palavras* (ALMEIDA, 2008). De certo modo – se considerarmos uma série de instrumentos “pedagógicos” relacionados ao ensino de literatura, tais como os livros didáticos, os currículos escolares, os planejamentos didáticos etc. –, tal tradição mantém-se até hoje, a despeito dos sistemáticos ataques que tem sofrido (ZILBERMAN, 1988; ZILBERMAN & SILVA, 2008).

Hoje em dia, cada vez mais, torna-se imperativa uma política educacional que se fundamente, prioritariamente, no estímulo à leitura, em especial na leitura de literatura, principalmente por ser esse um gênero discursivo que, de modo mais abrangente, trata não apenas

da infinita variabilidade linguística, mas também da representação estética de um incomensurável universo cognitivo. Por isso, para Regina Zilberman & Ezequiel Silva,

[...] compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário (ZILBERMAN & SILVA, 2008, p. 23).

Particularmente no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, uma política de incentivo e promoção da leitura deve, antes de tudo, levar em consideração um amplo processo de letramento literário, que envolva desde os mediadores de leitura e instâncias educacionais até instituições diretamente relacionadas ao livro, como bibliotecas e editoras. Enfim, uma política que envolva os vários agentes de produção, promoção e veiculação da literatura. Incentivar o hábito de leitura e promover o texto literário como centro integrador de conhecimentos diversos torna-se, assim, uma maneira de reconfigurar a prática da leitura, a partir do conceito nuclear, aqui aludido, de letramento literário, que passa a atuar, então, como instrumento de desenvolvimento da leitura na escola, além de ampliar as possibilidades do emprego da escrita e a capacidade crítica do aluno diante da sociedade em que se insere.

O termo letramento originou-se do vocábulo *literacy*, palavra de origem inglesa que, segundo Magda Soares, foi adaptada ao português por meio de uma tradução diretamente do termo originário, denotando “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p.18). Inicialmente proposto pelo autor britânico Bryan Street, o tema do letramento passa a ser difundido no Brasil por volta dos anos oitenta, com a produção da linguista Mary Kato, entre outros pesquisadores. Desde então, tem sido pesquisado por estudiosos como Magda Soares, Ângela Kleiman, Leda Verdiani, Rojane Roxo e muitos outros. Em termos mais simples, o conceito de letramento remete à idéia de uso social da leitura e da escrita e de estado ou condição que assume o indivíduo alfabetizado, pressupondo que o uso da escrita pode trazer ao indivíduo consequências tanto políticas quanto socioculturais, seja para

o grupo social no qual ele está inserido, seja para ele próprio, “independentemente” do grupo a que se vincula.

O letramento, desde seu surgimento, possui diversos desdobramentos. Portanto, é possível falar em letramento não num sentido absoluto do termo, mas em letramentos, no plural. Rildo Cosson, por exemplo, pesquisou, em especial, o chamado letramento literário, particularmente voltado aos “usos” da literatura em sala de aula. Em seu livro sobre o assunto, o autor propõe um trabalho que leve o aluno a se tornar letrado, apropriando-se da leitura de literatura na escola. Assim, segundo Cosson,

[...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética (COSSON, 2006, p. 120).

Não sem razão, uma das maiores discussões em torno desse tema é como se dá o ensino da literatura, já que, convém lembrar, os textos que estão na escola nem sempre estão também presentes no cotidiano do aluno, e vice-versa. Baseadas nessa questão, as autoras Ana Lúcia Souza, Ana Paula Corti e Márcia Mendonça, no livro *Letramentos no ensino médio*, relatam o exemplo de um estudante que diz não gostar de ler, não fazer uso de leituras e escrita, mas que escreve letras de músicas e poesias, além de ficar grande parte de seu tempo no computador, justamente lendo. Muitas vezes, a escola acha que a leitura está só nos textos que são abordados em sala de aula, mas, no dia a dia, o aluno pratica a leitura e escrita de acordo com sua realidade, adquirindo familiaridade com práticas de letramento variadas e que têm significado distinto na constituição de sua identidade como cidadãos (SOUZA, CORTI & MENDOÇA, 2009).

Podemos, por isso, elencar pelo menos dois aspectos importantes, implicados na relação entre o ensino de literatura e letramento literário. Em resumo, o letramento literário se configura numa prática que poderá:

1. despertar a sensibilidade do aluno para a literatura (*fruição estética*);

2. desenvolver sua competência crítica (*consciência ética*).

Assim sendo, para que o aluno possa se formar plenamente como cidadão crítico e consciente, é necessário – entre outras coisas – que a escola promova uma prática de leitura relacionada à realidade desse leitor, não entendendo esse processo como algo maçante e sem valor, mas como uma prática significativa e prazerosa. Muitas vezes, a escola, preocupada com metas burocráticas a serem cumpridas, não deixa espaço suficiente para a leitura autônoma por parte dos alunos, questão que deveria ser repensada e reformulada, pois se a escola considera a prática da leitura algo realmente importante deveria, no mínimo, ceder um espaço – em sua grade disciplinar, em seu currículo – para ela, e não exigir que seja feita nos intervalos entre aulas ou em “sobras” de tempo.

Refletindo sobre essa questão na Educação Básica, Alexandra Pinheiro afirma:

[...] o debate acerca do letramento literário está atrelado à reflexão sobre a importância de se ensinar a literatura. A inserção dessa disciplina na grade curricular da Educação Básica deveria estar interligada à concepção pedagógica da instituição escolar e da prática docente daqueles interessados em assumir a tarefa de formar leitores literários. (PINHEIRO, 2001, p. 301)

Em alguns documentos escolares já é possível encontrar o reconhecimento/valorização do letramento e sua prática, como nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, posteriormente, nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), este último especialmente voltado à leitura no Ensino Médio. Segundo as OCN, é necessário incitar a prática e importância da leitura crítica e emancipadora por parte do aluno,

[...] para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido (...) Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 54).

Finalmente, partindo dos pressupostos pedagógicos expostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), uma ação político-educacional voltada para o letramento literário deve buscar também refletir acerca da atuação do educador no processo de formação do aluno, destacando o papel que as obras de literatura desempenham junto aos vários aspectos formativos (emotivo, psíquico, biológico, social etc.) da criança e do jovem.

Desenvolver a competência discursiva do aluno; criar condições de aprendizagem e de socialização a partir do contato direto com a literatura e seus diversos promotores; oferecer ao leitor uma gama variada de possibilidades de interação com os agentes institucionais de ensino; desenvolver a capacidade plena de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de culturas variadas, a partir do contato com o mundo imaginário da literatura; valorizar a recente produção literária, resgatando a consciência integradora das manifestações interculturais; enfim, considerar a literatura como área articuladora de aspectos diversos do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade, são alguns dos propósitos que uma política de promoção da leitura consciente e socialmente responsável deve buscar atingir por meio do letramento literário.

## **Conclusão**

Paulo Freire, numa de suas mais sutis reflexões sobre a educação, nos alerta sobre a necessidade de se respeitar “a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia” (FREIRE, 2009, p. 60).

Não é outra atitude que o professor consciente de seu papel como educador, sobretudo o professor de língua portuguesa, deve ter, reconhecendo a necessidade de, por um lado, respeitar a herança cultural e linguística do aluno e, por outro lado, esforçar-se por tornar seu cabedal de conhecimento, nesse âmbito, ainda mais extenso e profundo. Como afirma Denilda Moura, é imprescindível, nesse contexto,

[...] criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas

diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso de linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (MOURA, 2001, p. 335).

Somente assim, o aluno poderá alcançar o conhecimento pleno do idioma, por meio do qual atingirá sua liberdade política e psicológica. Libertando-se das amarras de um ensino opressor e excludente, o aluno se desalienará por completo, tornando-se um cidadão pleno, consciente de sua cidadania. Como afirmou o gramático Celso Pedro Luft, apoiando-se em Paulo Freire, faz-se cada vez mais urgente, na atual conjuntura educacional brasileira, um autêntico *ensino libertador*:

[...] *um ensino libertador, a libertação pela palavra*: será esse o grande objetivo a ser perseguido em nossas aulas de língua materna. Liberto, e consciente de seus poderes de linguagem, o aluno poderá crescer, desenvolver o espírito crítico e expressar toda a sua criatividade (LUFT, 1985, p. 110).

Não sem razão, essa consciência crítica do ensino da língua materna passa por uma revisão do modo como a linguagem é trabalhada em sala de aula, mas também e talvez principalmente da maneira como a gramática é instrumentalizada por docentes e discentes, num processo constante de renovação de seus sentidos e numa persistente tentativa de levar o aluno a se tornar um usuário consciente das possibilidades da língua e um cidadão pleno de sua capacidade comunicativa, o que ele conseguirá tomando para si a condução e o domínio de suas faculdades linguísticas.

O mesmo se poderá dizer acerca da literatura e seu ensino. Se um dos objetivos da escola é formar o aluno como cidadão crítico e autônomo, a leitura passa a ser um dos instrumentos que, sem dúvida, potencializa a concretização desse objetivo. Por isso é que abordamos, aqui, a importância do reconhecimento do letramento literário, já que o conceito não propõe exatamente um *método* de ensino de literatura, mas um novo olhar para leitura, um olhar por diversos prismas, um olhar cuidadoso e atencioso, por parte de todos, principalmente do corpo escolar. Afinal, como já afirmou Antonio Candido (2004), a literatura ensina a todos, com as forças e

oposições que a compõem, permitindo assim contatos além do que a pedagogia impõe e aprisiona.

De fato, para a nova geração, é imprescindível *letrar*, já que novos tempos pedem novas práticas. Os letramentos sugerem nada mais que cada um se assuma como sujeito de sua própria história, na tentativa de um possível domínio pleno do(s) discurso(s). E a articulação entre a *educação linguística* e o *letramento literário* pode ser um dos mais eficazes caminhos para isso.

## Referências

ALMEIDA, A. C. L. de. Aulas régias no império colonial português: o global e o local. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. do. *História Social da Língua Nacional*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008, p. 65-90.

BECHARA, E. *Ensino da Gramática*. Liberdade? Opressão? São Paulo: Ática, 2000.

BRITTO, L. P. L. *A Sombra do Caos*. Ensino de Língua x Tradição Gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CANDIDO, A. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

COSSON, R. *Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LUFT, C. P. *Língua e Liberdade. O Gigolô das Palavras*. Por uma Nova Concepção da Língua Materna. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MARCUSCHI, L. A. A gramática e o ensino de língua no contexto da investigação linguística. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Discutindo a Prática Docente em Língua Portuguesa*. São Paulo: IP-PUC, 2000, p. 83-94.

MATTOS E SILVA, R. V. *O Português são Dois...* Novas Fronteiras, Velhos Problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

([http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf))

MOURA, D. Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. In: URBANO, H. *Dino Preti e seus Temas*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 333-344.

NEVES, M. H. M. *Gramática na Escola*. São Paulo: Contexto, 1994.

\_\_\_\_\_. Heranças: a Gramática. In: BASTOS, N. B. *Língua Portuguesa. Uma Visão em Mosaico*. São Paulo: Educ, 2002, p. 43-52.

PETTER, M. Linguagem, Língua, Linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 11-24.

PILETTI, N. Evolução do Currículo do Curso Secundário no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade de São Paulo, São Paulo, Vol. 13, No. 02: 27-72, jul.-dez. 1987.

PINHEIRO, A. Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (orgs.). *Nas trilhas do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 281-297.

POSSENTI, S. *Por que não ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SILVA, M. Entre o uso e a norma: uma introdução à gramaticografia da língua portuguesa no Brasil da passagem do século. In: SIMÕES, D.; MENESES, E. M. (orgs.). *Linguagens, criatividade e sentidos: Pelos Percursos da Semiótica do Cotidiano*. Rio de Janeiro: Dialogarts/UERJ, 2010, p. 204-218.

SOARES, M. *Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. Novas Perspectivas do Ensino da Língua Portuguesa: Implicações para a Alfabetização. In: SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 99-114.

\_\_\_\_\_. *Letramento um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDOÇA, M. *Letramentos no Ensino Médio*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Literatura e Pedagogia*. Ponto & Contraponto. São Paulo/Campinas: Global/ALB, 2008.

## LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS PARA A ESCOLA PÚBLICA DA ATUALIDADE

Andreia Rezende Garcia Reis<sup>1</sup>  
Tânia Guedes Magalhães<sup>2</sup>

### Resumo:

Este artigo pretende retomar a discussão de alfabetização e letramento (SOARES, 1998, 2003) com o objetivo de fazer uma reflexão acerca do ensino de leitura e escrita na escola pública brasileira da atualidade. Em seguida, traz à tona algumas políticas públicas realizadas nos últimos anos no campo da alfabetização e do ensino de língua portuguesa para melhorias na educação. Por fim, resgata o tema dos projetos de trabalho, relacionando-os ao conceito de projetos de Letramento (KLEIMAN, 2007) e de ficcionalização (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004) como proposta teórico-metodológica no processo de aquisição do código escrito e no desenvolvimento da leitura e escrita ao longo da escolarização.

**Palavras-chave:** alfabetização, letramento, projetos de trabalho, ensino de língua portuguesa.

### Reading and writing: challenges to present public schools

#### Abstract:

This article aims to resume literacy and basic literacy (SOARES, 1998, 2003) in order to reflect on reading and writing teaching in the present public Brazilian schools. It also comes up with public policies carried out in the last years on literacy and Portuguese teaching to improve education. Finally, it brings the work projects theme and relates it to the literacy projects concept (KLEIMAN, 2007), as well as to fictionalisation (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), proposing a theoretical-methodological approach of the writing acquisition process and the development of reading and writing throughout the educational process.

**Keywords:** literacy, basic literacy, work projects, Portuguese teaching.

### Lecture et écriture: des défis pour l'école publique actuelle

#### Résumé :

Cet article a comme objectif principal reprendre la discussion autour de l'Alphabétisation et de la Littérature (SOARES, 1998, 2003) afin de réfléchir sur l'apprentissage de lecture et d'écriture dans l'école publique brésilienne actuelle. On a aussi l'intention de mettre en évidence certaines politiques publiques en ces dernières années pour améliorer la qualité de l'éducation en ce qui concerne l'Alphabétisation et l'enseignement du portugais au Brésil. Finalement, on reprend le thème des Projets d'enseignement en établissant des relations avec les concepts de Projets de Littérature (KLEIMAN, 2007) et de Fictionnatisation (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004) autant que proposition théorique et méthodologique dans le processus d'acquisition du code écrit et dans le développement de la lecture et de l'écriture au long de la scolarisation.

**Mots clés :** Alphabétisation. Littérature. Projets d'enseignement. Apprentissage du portugais.

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela UFRJ, professora da Rede Municipal de Educação e da Faculdade Metodista Granbery em Juiz de Fora (MG) . [andreiargarcia@yahoo.com.br](mailto:andreiargarcia@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela UFF e professora da UFJF. Grupo de Pesquisa FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino. [tania.magalhaes@ufjf.edu.br](mailto:tania.magalhaes@ufjf.edu.br)

## **Introdução**

Escrever sobre alfabetização e letramento no contexto atual é, ao mesmo tempo, complexo e desafiador. Complexo porque há uma infinidade de materiais escritos sobre o tema, resultados de pesquisas sérias na área, que solidificaram esse campo de estudo no Brasil, e não podemos, de modo algum, ignorá-los. Mas é também desafiador, porque, apesar de tantas orientações e discussões já empreendidas, a alfabetização se constitui, ainda neste início de século, uma tarefa das mais importantes destinadas à escola, aos professores, aos gestores educacionais, enfim, à sociedade de maneira geral.

Dizemos tarefa, pois nos deparamos com um contingente bastante significativo de brasileiros que, por razões variadas, ainda podem ser considerados analfabetos ou analfabetos funcionais.<sup>3</sup> Muitos ainda têm dificuldades de frequentar assiduamente a escola, por morarem em locais de difícil acesso ou necessitarem trabalhar por exemplo; outros, embora tenham o acesso garantido, não conseguem conquistar as habilidades básicas necessárias à leitura e à escrita, por não terem suas dificuldades diagnosticadas, demandarem mais tempo para a aquisição dessas habilidades ou mesmo não terem sido expostos a atividades e reflexões sobre o sistema da escrita que lhes dariam condições para tal aquisição. Diante disso, acreditamos ser ainda necessário discutirmos sobre os processos de alfabetização e de letramento.

A relevância do tema pode ser observada em diferentes esferas governamentais. Da parte do Ministério da Educação – MEC – temos acompanhado algumas políticas no sentido de regulamentar e implementar ações relacionadas à garantia do acesso à escola e à continuidade da trajetória escolar, bem como outras que buscam a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.<sup>4</sup> Da parte das redes estaduais e municipais de ensino, notamos o interesse frequente pelo estabelecimento de parcerias com o Governo Federal para a promoção de formação continuada dos professores<sup>5</sup> e a participação em

---

<sup>3</sup> Dados extraídos do site do IBGE, Censo Demográfico 2010, mostram que 9,6% da população brasileira com idade de 15 anos ou mais são analfabetos.

<sup>4</sup> Podemos citar o exemplo da Resolução 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos, a Portaria 867, de 04 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, além da publicação de materiais que auxiliam a prática pedagógica, com frequência disponibilizados no site do MEC.

<sup>5</sup> Como os cursos Pró-Letramento e Gestar II, oferecidos aos professores e coordenados por algumas Universidades Federais do país.

avaliações cujos objetivos são o diagnóstico das habilidades já alcançadas pelos alunos no início do Ensino Fundamental<sup>6</sup>, de modo a avaliar o trabalho realizado, direcionar o planejamento e a redefinição de objetivos.

Diante disso, este artigo tem como objetivo principal refletir sobre os processos de alfabetização e letramento, com ênfase em suas características linguísticas, educacionais e sociais. Primeiramente, trazemos à tona conceitos teóricos já divulgados no meio acadêmico; em seguida, apresentamos algumas medidas tomadas nos últimos anos, a título de exemplo; e, por fim, apresentamos, metodologicamente, caminhos para uma proposta de alfabetização e letramento situados no âmbito das escolas, ressaltando a concepção do professor como fator responsável pelo ensino de língua que contribua, efetivamente, para a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.

### **1) Alfabetização e letramento: dois processos fundamentais para a participação social**

A obrigatoriedade de as escolas oferecerem aos alunos um Ensino Fundamental constituído por nove anos impõe a elas e a seus profissionais a necessidade de repensarem as práticas de ensino e a continuidade do processo educacional. A inclusão de mais um ano demanda, além de uma nova organização espacial e temporal, uma revisão das práticas e modos de ensinar, sobretudo nos primeiros anos.

Os três primeiros anos de escolaridade formam um bloco pedagógico, de 600 dias letivos, cujas aprendizagens dos alunos deverão voltar-se para o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, como garantia da conquista de habilidades mínimas necessárias à continuidade da trajetória escolar (RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010). Nesse sentido, o planejamento das atividades, a definição dos objetivos da aprendizagem e a avaliação de cada um dos três primeiros anos precisam ser elaborados coletivamente, pelos professores e gestores desse processo, de modo que eles constituam-se, na prática, um bloco pedagógico. Mais do que isso, as concepções de ensino e dos objetos de ensino devem ser discutidos, pois as ações empreendidas sempre amparam-se em concepções, mesmo que de maneira inconsciente àqueles que participam e coordenam esse processo.

Considerando essa necessidade, vamos rever as concepções de alfabetização e de letramento, com intuito de proporcionar a revisão de práticas educacionais que ainda

---

<sup>6</sup> Como a Provinha Brasil e o Proalfa, de que trataremos abaixo.

desconsideram a junção desses dois processos. Acreditamos que temos o dever, individual e político, como professores, formadores de professores e alfabetizadores, de oferecer aos alunos condições adequadas de aprendizagem da leitura e da escrita, como possibilidade de efetiva participação social e conquista de seus direitos, educacionais e sociais.

Segundo Soares (2003), alfabetizar-se é dominar o sistema de escrita da Língua Portuguesa, é compreender as relações entre grafemas e fonemas, por isso é um processo que exige métodos, que exige um tratamento sistematizado e intencional para que essa aprendizagem ocorra. Compreender a alfabetização nessa perspectiva implica definição de objetivos, de metas de aprendizagens e atitudes didáticas intencionais que possam garanti-la.

As críticas às práticas de ensino da leitura e da escrita centradas em atividades de codificação e decodificação acabaram por dicotomizar os processos de alfabetização e letramento, e isso trouxe sérios prejuízos à vida escolar de muitos alunos. Quando desconsideramos a alfabetização como um processo cujas especificidades diferenciam-se daquelas do letramento, corremos o risco de expor aos nossos alunos materiais escritos e apenas lermos com eles e/ou para eles, mas sem convidá-los à reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita, o que resultará em aprendizagens letradas, mas sem compreensão das reais peculiaridades do nosso sistema de escrita, tão necessárias à participação das práticas linguísticas de oralidade, leitura e escrita.

O processo de alfabetização, então, não pode ser subestimado em prol das práticas de letramento; ao contrário, precisa ser seriamente considerado em nossos planejamentos e escolhas metodológicas. Alfabetizar crianças, jovens ou adultos impõe-nos a demanda de levá-los à reflexão sobre a Língua Portuguesa, que se realiza por meio de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais<sup>7</sup>. Considerar a alfabetização como uma aprendizagem importante para a participação social é associá-la, definitivamente, às práticas discursivas da linguagem, ou seja, é trabalhar para a garantia de habilidades linguísticas de leitura, compreensão e escrita. Desse modo, não há como divorciá-la do processo de letramento.

A formação de sujeitos letrados, ou seja, de sujeitos que praticam a leitura e a escrita em suas vidas, que as utilizam como forma de expressão, de diálogo, de interação com o mundo e com outros sujeitos e, assim, também se sentem sujeitos, implica a utilização, pela

---

<sup>7</sup> Gêneros textuais são “Fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

escola, de materiais escritos dos mais variados tipos, formatos e linguagens. É por meio de práticas linguísticas que aprendemos a língua, ou seja, é lendo e escrevendo para interlocutores reais e refletindo sobre essas ações linguísticas e suas características que vamos adquirindo tanto habilidades letradas quanto conhecimentos sobre a língua.

Os dois processos – alfabetização e letramento – não podem se desenvolver isoladamente na sala de aula, pois são complementares. Os dois mostram como a língua funciona, sua organização, sua estrutura e seus usos pelos diferentes sujeitos, e são esses aspectos que precisam ser ensinados e aprendidos na escola. As habilidades de decifração e decodificação de nada valem se não estiverem atreladas às reais práticas de uso linguístico, em circunstâncias de interação entre sujeitos, assim como as práticas de escrita. As características discursivas da língua, ou seja, aquelas presentes nos textos empíricos com os quais nos deparamos cotidianamente, como a narrativa de uma história a um amigo, a defesa de um ponto de vista por meio de argumentos na tentativa de convencer alguém, o relato de experiências significativas, etc., só serão aprendidas e utilizadas em prol de nossas relações cotidianas se forem tomadas como objeto de estudo e de aprendizagem pelos alunos. Assim também, as características ortográficas, sintáticas, morfológicas, estilísticas e semânticas da língua só serão compreendidas se forem objeto de reflexão, observação, análise e comparação pelos que são constantemente aprendizes da língua.

Essas aprendizagens só vão acontecer se houver um esforço didático e a compreensão, por parte dos que ensinam, de que elas são realmente importantes e determinarão, em menor ou maior dimensão, a efetiva participação cidadã. Isso porque o domínio de habilidades letradas é cada vez mais exigido nas práticas sociais.

Quando nos referimos a habilidades letradas, estamos apontando para as diferentes práticas de letramento existentes, ou seja, para os letramentos múltiplos. Rojo (2009) afirma que a educação linguística deve considerar os letramentos das culturas locais, os letramentos dos agentes envolvidos no processo educacional, aqueles valorizados, universais e institucionais. A escola não pode ficar restrita ao trabalho com o letramento e com a alfabetização por meio de textos da esfera escolar ou acadêmica, precisa abrir suas portas para a entrada da diversidade textual, democratizando o acesso aos mais diferentes gêneros pelos alunos e explorando-os por meio de práticas discursivas e de reflexão sobre a língua.

As sugestões de trabalho com diferentes textos, pertencentes a diferentes culturas e esferas sociais, são muitas. Mas para que esses textos se tornem objeto de estudo nas aulas de

Língua Portuguesa torna-se necessário que os professores estejam atentos a eles, sejam sobretudo sujeitos leitores, produtores de cultura escrita e convidem seus alunos também a serem. Muitos dos nossos alunos estão inseridos numa cultura em que as práticas letradas não pertencem à cultura da escrita jornalística, científica, escolar ou artística, mas pertencem às culturas da escrita cotidiana, política ou religiosa, por exemplo. Essas práticas com as quais têm contato poderão ser trabalhadas na escola, como forma de ampliação das habilidades de leitura, escrita e oralidade dos alunos, numa perspectiva metodológica que será ampliada na seção 3 deste artigo.

## 2) Algumas mudanças nos últimos anos

Ângela Kleiman, em 1989, enfatizou que precisávamos repensar o ensino de leitura. Com a formação precária do professor e com o desconhecimento dos resultados de pesquisa na área, tínhamos, como consequência, alunos egressos da escola sem saber ler. De lá pra cá, avançamos? Acreditamos que sim, em vista da crescente retomada do tema da alfabetização na escola, nas políticas públicas e no meio acadêmico, das quais vamos destacar algumas. Contudo, o debate deve continuar, sempre no intuito de detectar problemas, planejar medidas de intervenção e agir diretamente naquilo que foi identificado como lacuna.

Além de todos os documentos oficiais e medidas citadas no início deste artigo, entendemos que as avaliações são, também, um procedimento de investigação importante para a resolução de problemas. No Brasil, elas tiveram início em 1980, embora o processo de avaliação da educação no país já tenha vindo se desenvolvendo anteriormente (HORTA NETO, 2007). Contudo, em 1997, com a construção de uma escala de proficiência e em 2001, em que as “*Matrizes de Referência foram atualizadas em função da ampla disseminação pelo MEC dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*” (idem), a avaliação tornou-se mais conhecida para além dos meios acadêmicos, atingindo, diretamente, o cotidiano das escolas de educação básica.

Entendemos que as avaliações – não somente em alfabetização – não devem estar situadas apenas na valoração; acreditamos que seu objetivo seja identificar e analisar competências desenvolvidas para, então, traçar ações pedagógicas. A tarefa da transformação educativa incide nas práticas, nos agentes e nas estruturas educacionais. No tocante à

alfabetização, na “Provinha Brasil”<sup>8</sup>, prova aplicada a alunos do 2º ano do EF de escolas públicas, a verificação centra-se em diagnosticar o nível de alfabetização de alunos. É parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação, que objetiva, entre outros, que todas as crianças estejam alfabetizadas até 8 anos de idade.

Embora haja muitos questionamentos sobre a validade e até mesmo a eficiência da avaliação em larga escala, entendemos que a avaliação deve estar, sim, incluída no trabalho do professor, não de forma intuitiva, mas embasada em critérios bem definidos que possam mostrar a ele em que estágio da aquisição e do desenvolvimento da leitura e da escrita seus alunos se encontram para, então, determinar estratégias de ação. Além disso, a avaliação sistemática do universo da sala de aula permite que o professor conheça seus alunos, suas características socioeconômicas e, assim, faça um acompanhamento do seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, no tocante às capacidades de ler e escrever. Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores é ponto fundamental do processo de mudança.

O aspecto positivo das avaliações de Língua Portuguesa, que enfocam a leitura, é o caráter interacional da linguagem. As provas do PISA<sup>9</sup>, do SAEB e do ENEM, por exemplo, estão baseadas numa concepção de leitura cognitiva e discursiva, já que contemplam descritores e habilidades que tratam do “conteúdo e da materialidade linguística do texto, mas também a sua situação de produção” (ROJO, 2009). Conceber a linguagem como interação significa uma mudança de postura na sala de aula, uma vez que concebemos, então, seus interlocutores em atividade, numa construção conjunta de linguagem e significados, situados num determinado contexto comunicativo.

Nesta direção, mais recentemente (2009), o documento “*A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*” foi publicado com o intuito de apresentar reflexões, concepções e diretrizes sobre o trabalho com a escrita em turmas de

---

<sup>8</sup> Criada pelo [Ministério da Educação](#) com a Portaria Normativa nº. 10, de [24 de abril](#) de [2007](#), a “Provinha Brasil” é elaborada pelo [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira](#) (Inep) e distribuída pelo [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação](#) (FNDE), autarquias vinculadas ao Ministério da [Educação](#), nas secretarias de educação municipais, estaduais e do [Distrito Federal](#).

<sup>9</sup> O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é um projeto comparativo de avaliação, desenvolvido pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), destinado à avaliação de estudantes de 15 (quinze) anos de idade, fase em que, na maioria dos países, os jovens terminaram ou estão terminando a escolaridade mínima obrigatória. (Dados retirados de [http://gestao2010.mec.gov.br/o\\_que\\_foifeito/program\\_79.php](http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_79.php))

seis anos em função da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. Nesse documento, mais uma vez vemos uma discussão sobre alfabetização, letramentos e concepção discursiva de linguagem como princípios básicos para inserção da criança no mundo da escrita em seu processo de escolarização. Esse material enfatiza que, desde a Educação Infantil, o sujeito deve estar em intenso contato com a língua em suas diversas dimensões, incluindo a perspectiva sociolinguística, como um feixe de variedades que representa as diversas identidades dos seus sujeitos sociais. Mais uma vez, percebemos o realce que se dá à formação inicial e continuada de professores, para que eles possam, então, assumir definitivamente uma concepção discursiva e conduzir o processo pedagógico com excelência.

Em 2012, como ação do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (ver nota 4), foi determinado que as salas de aula de alfabetização de escolas brasileiras terão uma minibiblioteca em sala com livros diversos para estimular o hábito de leitura<sup>10</sup>, fato que já ocorre em muitas escolas brasileiras, se fizermos apenas um levantamento empírico. Há previsão de distribuição de materiais e de formação continuada de professores. No tocante à distribuição de materiais, percebemos que há preocupação com o contato constante dos alunos, já desde pequenos, com livros, o que reforça nossa defesa de que o aluno deve estar imerso num mundo de letramento, mas não somente isso. No tocante à formação de professores, ainda esperamos que, efetivamente, haja ações governamentais consistentes, relevantes e contínuas de mudança de concepções, e que se tome, definitivamente, uma proposta discursiva de ensino de linguagem.

Embora tenhamos assistido a várias medidas, ainda detectamos uma ineficácia nas propostas metodológicas no ensino de língua. Nesse sentido, passamos a apresentar, abaixo, uma concepção de trabalho com gêneros textuais, enfatizando a língua como construção coletiva entre sujeitos.

### **3) Discurso e escola: pedagogia de projetos, ficcionalização e projetos de letramento**

Além dos diversos documentos oficiais, projetos de formação continuada, publicações governamentais ou acadêmicas, materiais didáticos em geral, devemos, essencialmente, tratar aqui do processo pedagógico, mais especificamente da sala de aula e da escola, relacionando

---

<sup>10</sup> <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-09-04/turmas-de-alfabetizacao-terao-minibiblioteca-em-sala-de-aula-partir-de-2013>

o trabalho do professor com seu objeto no processo de alfabetização e letramento: a língua materializada em textos.

Retomando as concepções teóricas, assumimos que a perspectiva sociointeracionista de linguagem rompe com um ensino de formas linguísticas metodologicamente prescritivista e mecanicista. Ler e escrever não são dons, mito já rebatido por Magda Soares (1986), embora esta perspectiva ainda esteja presente nas escolas até hoje.

À medida que foram se tornando mais claros e acessíveis os estudos sobre a leitura na sua perspectiva cognitiva (Ângela Kleiman, na década de 80 e os estudos sobre gêneros textuais/discursivos, que tiveram maior impacto no Brasil a partir dos PCN), o ensino de Língua Portuguesa sofreu grandes críticas em função de uma perspectiva normativista e classificatória. Após a ampla discussão acadêmica e pedagógica de que devíamos tomar os gêneros textuais, que materializam os discursos, como objeto central no ensino de língua – que engloba o processo de aquisição inicial de linguagem e o desenvolvimento de habilidades de leitura, oralidade e escrita ao longo da escolarização – ficou claro que deveríamos nos centrar **no uso e na reflexão** sobre a língua, em detrimento das atividades de memorização, identificação e classificação. São as práticas discursivas, então, o foco do ensino.

Em 1991, Geraldi apontava caminhos para a escrita escolar por meio de “*projetos de produção de textos com destinação a interlocutores reais ou possíveis*” (GERALDI, 1991, p.162). O autor mostrava que, no tocante ao aprendizado da escrita, e defendemos que isso se estende à leitura, à oralidade, ou seja, ao processo de inserção e desenvolvimento de habilidades do aluno numa cultura letrada, devemos sempre considerar os interlocutores e a situação de interação que constitui a língua. É preciso, no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita na escola, que o aluno produza textos “com sentido”. Por mais vazio que esse termo possa ter se tornado nos últimos anos, isso significa que a escrita na escola deve simular a escrita da vida: quando escrevemos, assumimos nossa posição de locutores, escrevemos para alguém, tendo algum motivo; para tanto, escolhemos o meio pelo qual vamos interagir (oral, escrito, virtual) e tratamos de escrever. Consultamos materiais, embasamos nossos argumentos, buscamos fontes, compartilhamos nossos textos, adequamos ao interlocutor, reescrevermos e agimos por meio da linguagem. Geraldi ressaltava que se considerasse o texto como objeto de ensino, e as atividades com a Língua Portuguesa centradas na produção oral e escrita, compreensão oral e escrita e na análise

linguística. Mais que isso, a escola precisa criar situações para que os alunos tenham reais necessidades de ler, escrever, falar e compreender textos diversos.

Ao encontro dessa proposta, entendemos que organizar o currículo pela perspectiva dos projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998) seria uma proposta importante. Os projetos são um exemplo de organização do tempo escolar que proporcionam a construção do conhecimento tendo em vista a cultura e a subjetividade. É importante que sejam organizados projetos de trabalho nas etapas de alfabetização, em que as atividades sejam socialmente relevantes e engajadas, envolvendo, como já dito, os gêneros de textos “mais simples”, de acordo com as condições iniciais de aprendizado da escrita alfabética. Defendermos, aqui, uma proposta de reorganização do currículo escolar e uma crescente transformação da escola em espaço de reflexão e compreensão do mundo e da vida em sociedade. A reorganização do currículo escolar, aliada à formação dos professores, proporciona uma visão ampla dos processos sociais e do aprendizado do aluno. Nessa direção, contribuem com essa perspectiva a interdisciplinaridade, que proporciona uma integração temática e metodológica entre as áreas do conhecimento, por meio de atividades conjuntas do corpo docente. Por isso, o estabelecimento de objetivos claros sobre o que se deve ler e escrever em determinados projetos faz com que se detecte entraves e novas possibilidades de intervenção, atuando diretamente nas dificuldades dos alunos. Para que a escola dê condições de que o aluno se torne um leitor proficiente – não para se adaptar à sociedade mas para, sim, entendê-la e lidar com situações adversas e agir de forma consciente – ela precisa criar espaços de sistematização de conhecimento, de circulação de cultura e ciência, realizando práticas de linguagem situadas num contexto relevante para o universo dos alunos.

Nessa mesma direção, Schneuwly (2004) trata, para o ensino da escrita, da ficcionalização. Trazendo uma proposta de ensino de língua a partir dos gêneros textuais, o Grupo de Genebra mostra que os gêneros não são novos, mas sua forma de circulação e abordagem na escola, como instrumentos de aprendizagem, são uma nova prática. Para além daqueles gêneros considerados “escolares”, defende-se que devemos abarcar uma infinidade de gêneros em situações criadas na escola, em que se evidenciam as práticas de escrita, de forma que os alunos possam interagir com outros sujeitos via linguagem. Assim, os estudantes precisarão pesquisar, selecionar materiais diversos, enfim, ter autonomia de leitura e escrita, conduzidos pelo professor. Sabemos que quando lemos um texto na escola, esse objeto muda, de forma que, então, temos o gênero como meio de comunicação e como objeto

de estudo. Daí, a necessidade de ficcionalização: na escola, simulamos (ou seja, ficcionalizamos) uma situação de comunicação para o aluno conhecer e apreender um gênero de texto. Criamos situações para que os interlocutores tenham motivos para escrever e falar. Sendo assim, os gêneros textuais são tanto uma forma de comunicação real quanto um objeto de ensino na escola.

Convergente com os autores citados acima, tomamos Kleiman (2007), que defende a criação de projetos de letramento, por meio dos quais são criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, assumindo os letramentos múltiplos como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. Segundo Kleiman,

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (2007, p. 4)

Em vista disso, a escola precisa se perguntar: os alunos vão analisar gêneros para aprender como estão formados ou vão aprender a ler e escrever textos em situações discursivas? Uma vez que a escola precisa ensinar a ler e escrever, os projetos de letramento são justamente as situações criadas nas escolas, vinculadas ao seu meio sociocultural e econômico, que vão permitir a ampliação de um conjunto de textos que vão desde os gêneros próprios do cotidiano do aluno aos mais solicitados para viver com uma participação cidadã. Dessa forma, é relevante para a seleção curricular considerar a função que tais textos têm na vida do aluno, da comunidade em que a escola está situada. Ainda segundo Kleiman, considerar primeiramente os gêneros do “lar e escola” são, realmente, fundamentais para a progressão curricular, já que parte-se do que o aluno já sabe, enfatizando a facilidade para lidar com determinadas situações. Em seguida, é preciso ampliar a competência discursiva com a criação de novos projetos em que são solicitadas práticas de leitura e escrita cujos textos sejam mais complexos e mais sofisticados, requisitando dos alunos novas competências de leitura e escrita. Assim, as situações de ensino para que o indivíduo saiba agir

discursivamente vão ficando cada vez mais complexas. “Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento” (idem, p. 9).

A perspectiva de trabalho dos autores citados nos mostra, então, um caminho possível e adequado ao que almejamos para crianças e adolescentes brasileiros: alfabetização real e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita durante a escolarização.

### **Considerações finais**

Ao longo do artigo, buscamos refletir sobre as práticas de leitura e escrita na escola, desde as etapas iniciais da escolaridade, bem como sua continuidade. Consideramos os processos de alfabetização e letramento fundamentais na vida dos sujeitos e a escola como instituição responsável por possibilitar aos alunos a vivência desses processos por meio de atividades previamente planejadas e cujos objetivos estejam claros a professores e alunos.

A escola, para tanto, precisa ter um corpo docente coeso que estabeleça conteúdos mínimos para cada etapa de ensino, pensados em termos de desenvolvimento de capacidades, habilidades e ações voltadas à linguagem (ultrapassando certa polêmica em torno da hierarquia de conteúdos). Os programas curriculares devem abarcar leitura e escrita de textos, baseados no critério de complexidade, gosto, relevância para o uso diário e circulação social. Isso possibilitará ao aluno o uso efetivo da língua nas práticas cotidianas de leitura e escrita, além da reflexão sobre as características discursivas e linguísticas presentes nos textos.

Acreditamos que, dessa forma, as escolas poderão contribuir de maneira mais efetiva com a educação linguística dos nossos alunos, ampliando suas possibilidades de interação em diversos contextos e com diferentes interlocutores. Ensinar a língua e ensinar a usar a língua em diferentes e concretas situações de interação devem ser prioridade, desde o início da vida escolar dos alunos.

### **Referências**

BRASIL.(1997).Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília,

BRASIL(2008).Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: *Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep.

BRASIL (2008). Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. ed.rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

BRASIL(2009). Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade / Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.)*. – Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.

GERALDI, J. V. (1984) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2 ed. Cascavel: Assoeste.

HERNÁNDEZ, E. (1998) *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. São Paulo, Artmed.

KATO, Mary A. (1985). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.

KLEIMAN, A. (1989) *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.

\_\_\_\_\_. (1992) *Oficina de leitura*. Teoria e Prática. São Paulo: Pontes.

\_\_\_\_\_. (org). (1995) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_. (2007) Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*.

MARCUSCHI, L. A. (2007) Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

HORTA NETO, João Luiz. (2007) Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*. N. 42/5.

ROJO, Roxane. (2009) *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.

SOARES, M. B. (1986). *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. São Paulo, Ática.

\_\_\_\_\_. (1998) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. (2003). A reinvenção da alfabetização. *Presença pedagógica*. v. 09, n. 52, jul./ago.

\_\_\_\_\_. (2004) *Alfabetização e Letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto.

SMOLKA, Ana Luíza B. (1989) *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 2ª ed., São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da Unicamp.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

## A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: *ETHOS* E CENOGRAFIA DISCURSIVOS

Silma Ramos Coimbra Mendes\*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é, sob uma perspectiva discursiva, depreender a cenografia e o *ethos* de materiais publicitários que circularam em uma instituição de ensino superior privada (IES), situada no interior do estado de São Paulo, em meio a um contexto de mudanças. O *corpus* foi constituído por recortes de dois Catálogos de Vestibular produzidos pela instituição, nos anos de 2003 e 2008. Os referenciais teóricos inserem-se na Análise do Discurso francesa e no dispositivo enunciativo-discursivo de Maingueneau (2005) no qual estão imbricados o verbal e o não verbal. A análise permitiu depreender, por meio das cenografias e *ethé* das peças publicitárias, um funcionamento discursivo que aponta para um *continuum* de alinhamento da instituição aos “novos tempos”.

**Palavras-chave:** Educação superior. Análise do discurso. Neoliberalismo.

**Abstract:** The aim of this study is, from a discursive view, through the exploration of scenographies and *ethé* of selected advertising from a private university (IES), located in the countryside of São Paulo state. The *corpus* was taken from two Catalogs of college entrance exam, produced in 2003 and 2008. The theoretical grounds were from the French Discourse Analysis and the discursive-enunciative dispositive (Maingueneau, 2005), in which there is overlapping of verbal/non-verbal language. Through scenographies and *ethé* of the selected advertising, it was possible to observe a discursive functioning that points to movement of alignment of this institution to the “new times”.

**Keywords:** Higher education. Discourse analysis. Neoliberalism.

### Introdução

O século XX assistiu à crise do capitalismo, iniciada nos anos 1970, em decorrência do esgotamento do modelo taylorista/fordista, a qual demandou uma resposta capaz de promover uma forma de acumulação diferente da anterior, denominada por Harvey (1993) de “acumulação flexível”. A expressão descreve um sistema contrário ao anterior, visto que vai “ênfatizar a flexibilidade, atacar as formas rígidas de burocracia e pedir aos trabalhadores que sejam ágeis, abertos a mudanças a curto prazo e que assumam riscos” (SENNET, 2006, p.9).

Nesta nova versão, o Estado passa de interventor a gestor, transferindo ao mercado funções específicas e historicamente exercidas por ele, iniciando-se, assim, um processo de

privatização de serviços públicos fundamentais, dentre os quais se destacam a saúde e a educação, que passam a ser regidas pela lógica das leis do mercado.

Tais alterações se fazem acompanhar por um ideário neoliberal que atribui ao Estado a responsabilidade pela crise e propõe uma nova ordem, como a única via possível de sociabilidade humana. Assim como o trabalho, a educação superior é atingida por esse receituário. A ideia presente nas reformas educativas, nas décadas de 1980 e 1990, em consonância com os organismos internacionais, é de que os sistemas de ensino deveriam se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade, com drástica contenção nos gastos públicos. Dessa forma, as universidades e instituições de ensino superior estão tendo suas histórias e identidades afetadas por essas mudanças, sendo levadas a se reorganizarem segundo outros paradigmas (SGUISSARDI&SILVA JR., 2000, p.156).

Há inúmeros trabalhos que discutem essa temática, entretanto, ainda são raros os que a abordaram, sob o ponto de vista discursivo. O objetivo deste artigo é de apreender discursivamente a cenografia e o *ethos* de materiais publicitários - Catálogos de Processos Seletivos 2003 e 2008 - que circularam em uma instituição de ensino superior privada (IES), situada no interior do estado de São Paulo, em meio a esse contexto de mudanças.

O quadro teórico da pesquisa ancora-se na Análise do Discurso (AD) de linha francesa, tendo, como referencial primeiro, o dispositivo enunciativo-discursivo proposto por Dominique Maingueneau em *Gênese dos Discursos* (2005)<sup>1</sup>; baseia-se também nos estudos teóricos que vêm se desenvolvendo sobre o trabalho no mundo contemporâneo (Antunes, 2007; Sennet, 2006) e sobre a educação, sob o signo do neoliberalismo (Chauí, 2000; Sampaio, 2000; Sguissardi, 2000), a fim de fundamentar a análise de uma prática discursiva de natureza publicitária que se articula em torno da adequação da instituição aos “novos tempos”.

## **O Neoliberalismo na Educação**

O Neoliberalismo e seu projeto hegemônico representaram a alternativa política, econômica, social e cultural à crise econômica do mundo capitalista, deflagrada em meados da década de 1970, entre outras razões, pelo esgotamento do regime de acumulação fordista. Esse projeto traduziu um novo desenho ideológico-político que se apresentou como alternativa de dominação em substituição ao Estado do bem estar social (*welfare state*),

---

<sup>1</sup> *Gênese dos Discursos* foi publicado originalmente em 1984, sendo reeditado em 2005. Usaremos, como referência, este ano, a fim de padronizar as citações.

expressando, desse modo, a necessidade de reestabelecer a hegemonia burguesa, não somente nos aspectos econômicos, políticos e sociais, mas também nas dimensões culturais e ideológicas das relações que se estabelecem entre os indivíduos.

O discurso neoliberal, ao longo dos anos 80, estrategicamente, vai encontrar, no espaço educacional, um veículo fundamental de imposição de suas políticas culturais. Em função dessa essência despolitizada, recebeu uma roupagem mercadológica adequada à disseminação e legitimação de novos valores, que organizou a vida social e política do país, em função dos imperativos do mercado e dos interesses privados e empresariais. O espaço educativo passa a ser concebido como: i) veículo de disseminação das virtudes do livre comércio e da livre iniciativa, formando seguidores do credo neoliberal e ii) mecanismo de articulação educação/trabalho, treinando para os postos de trabalho. Na educação, o neoliberalismo vem atuando de forma bastante eficaz, em função da sua capacidade em afirmar, sem provocar questionamentos, a inevitabilidade de seu caráter excludente, assim como a naturalização de suas consequências.

### **O Neoliberalismo na Educação Superior**

A Educação superior vem, desde a Reforma do Estado<sup>2</sup>, sendo regida por uma lógica gerencial, o que significou articulá-la a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. (CHAUÍ, 2000, p.187).

A universidade sabe que sua eficácia e sucesso dependem de sua particularidade, aqui entendida como forma de gerir seu tempo e espaço particulares de modo a vencer a competição com seus “supostos iguais”, os quais fixaram os mesmos objetivos também particulares. Fica abandonada a noção de universalidade que a marcou historicamente e seu princípio de autonomia do saber, em relação ao Estado e à religião. Ficam também obstaculizados os traços de reflexão e crítica sobre a sociedade, a tecnologia e a ciência, que cabem às universidades realizarem, pois não se garante, por meio da aceitação dos financiamentos privados, a necessária autonomia ou liberdade universitárias, nem o

---

<sup>2</sup> Segundo Chauí (2000), está em curso, no Brasil, a chamada Reforma do Estado. Seu plano e sua implantação pretendem ser uma “engenharia política” que visa adaptar o Estado brasileiro às exigências impostas pela nova forma do capital, que não carece mais, como careceu nos anos 1940-1970, do Estado como parceiro econômico e regulador da economia.

imprescindível distanciamento como pesquisador sobre a apreciação de tais práticas sociais, assim como a ausência de compromissos com qualquer tipo de resultados tecnológicos.

No campo da prática social, a universidade fica submetida às medidas provisórias e emendas constitucionais como qualquer organização social, além de considerar a Lei de Diretrizes e Bases – LDB - Lei 9394/96 – seu estatuto legal. Esta lei irá definir a flexibilização como estratégia para a sua definição como Universidade Operacional e Gerencial, termo que subentende uma incorporação em suas bases do ideário neoliberal, com vistas à sua expansão e fortalecimento.

Desse modo, a flexibilização que as universidades passam a postular consiste, na prática, entre outros aspectos, em submeter-se a contratos flexíveis de contratação de docentes temporários e precários (eliminação do regime único de trabalho, da dedicação exclusiva), a currículos de graduação e pós-graduação voltados para as necessidades profissionais das empresas locais, procurando responder a essas demandas e à separação docência e pesquisa, deixando a primeira para a universidade e a segunda para centros autônomos de pesquisa.

Nesse sentido, a universidade que, desde o seu surgimento, no final do século XVIII, se fundara na idéia moderna de conquista da autonomia do saber em face da religião e do Estado, e que havia se tornado inseparável das idéias de formação, reflexão, criação e crítica passou a ser balizada pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar seus objetivos. (CHAUI, 2000, p.185)

Este breve panorama situa o contexto paradigmático no qual vem se inscrevendo a educação superior no país. Passamos, em seguida, à apresentação de dois conceitos da Análise do Discurso, *ethos* e cenografia, a partir dos quais discutiremos os materiais publicitários produzidos pela IES, em dois momentos de sua trajetória.

### ***Ethos* e Cenografia – Duas dimensões da Semântica Global**

A perspectiva com a qual Maingueneau trabalha em relação à Análise do Discurso (AD) se caracteriza por considerar a prática discursiva em suas múltiplas dimensões. Em *Gênese dos Discursos* (2005), o autor propõe o modelo da Semântica Global, que integra todos os planos do discurso ao mesmo tempo: vocabulário, temas, intertextualidade, instâncias de enunciação. Nessa perspectiva, uma formação discursiva só pode ser apreendida através de uma Semântica Global que sustente essa multiplicidade de dimensões.

As noções de cenografia e *ethos* foram anunciadas em *Gênese dos Discursos* (2005), embora com designações diferentes, como duas das várias dimensões que integram o modelo da Semântica Global. O autor, ao se referir a essas dimensões, propôs a distinção, de um lado, do estatuto do enunciador e do destinatário, ao enfatizar que o discurso define o estatuto que o enunciador deve conferir-se a si e a seu destinatário para legitimar seu dizer; de outro, aponta para o que denominou de *dêixis* enunciativa, duplo registro no espaço e no tempo que cada discurso constrói em função de seu próprio universo, introduzindo as noções de cena e cronologia.

Sobre o ato de enunciação que supõe uma *dêixis* espaciotemporal, Maingueneau considera que cada discurso a constrói em função do seu próprio universo. Alerta, entretanto, que não se trata da data e local em que foram produzidos os enunciados efetivos, por mais que o estatuto legal dos enunciadores coincida com a realidade biográfica dos autores. Mais do que a um certo conteúdo associado a uma *dêixis* e a um estatuto de enunciador e de destinatário, é necessário observar sua maneira específica de *dizer*, que ele chama de modo de enunciação.

Esse “modo de enunciação” obedece às mesmas restrições semânticas que regem o próprio conteúdo do discurso. Ou seja, o conteúdo toma corpo, graças ao modo de enunciação de seus textos. Nesse sentido, o destinatário não é somente um consumidor de “ideias”; ele acede a uma “maneira de ser”, através de “uma maneira de dizer”. Portanto, considera-se que toda fala procede de um enunciador encarnado, é sustentada por uma voz – a de um sujeito situado para além texto.

Este fenômeno é conhecido como *ethos* discursivo: por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador. Por sua vez, o tom do discurso faz emergir uma instância subjetiva encarnada a qual denominamos *fiador*, construído pelo leitor e sustentado por um conjunto de estereótipos, representações sociais valorizadas ou desvalorizadas. Segundo o autor,

O caráter corresponde a uma gama de traços psicológicos. A corporalidade corresponde à compleição corporal, mas também a uma maneira de vestir e de se movimentar no espaço social. O caráter e a corporalidade provêm de um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, sobre as quais se apoia a enunciação que, por sua vez, pode confirmá-las ou modificá-las. Esses estereótipos culturais circulam nos domínios mais diversos: literatura, fotos, cinema, publicidade etc. A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à imagem desse “fiador” que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade

compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado.(MAINGUENEAU, 2002, p.99)

Acresce-se a isto o fato de que o conceito de *ethos* está intimamente articulado à noção de cena de enunciação, visto que os enunciados são o produto de uma enunciação que implica uma cena. Maingueneau aponta para três delas que atuam em planos complementares: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. A cena “englobante” é a que corresponde ao tipo de discurso (político, religioso, administrativo...). Quando recebemos um folheto na rua, devemos ser capazes de determinar a que tipo de discurso ele pertence: religioso, político, publicitário..., ou seja, qual é a cena englobante na qual é preciso que nos situemos para interpretá-lo, em nome de quê o referido folheto interpela o leitor, em função de qual finalidade ele foi organizado. No entanto, os locutores só interagem nas cenas englobantes através de gêneros discursivos específicos, de sistemas de normas: fala-se então de “cena genérica”. Essas duas cenas definem o que chamamos de quadro cênico do texto. Entretanto, não é com o quadro cênico que se depara o leitor, mas com uma “cenografia”.

A cenografia é constituída pelo próprio texto. Não se trata simplesmente de uma moldura, de um enfeite, como se o discurso aparecesse no interior de um espaço já construído e independente dele, mas da enunciação que, por seu próprio acontecimento, institui a cena de enunciação que a legitima. É com essa cenografia que o leitor se confronta e com a qual ele se identifica, legitimando-a e ao discurso como um todo.

A cenografia implica, desse modo, um processo de enlaçamento paradoxal. Logo de início, a fala supõe uma certa situação de enunciação que, na realidade, vai sendo validada progressivamente por intermédio da própria enunciação. Para o autor,

*a cenografia é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém, segundo o caso, a política, a filosofia, a ciência, ou para promover certa mercadoria...*  
(MAINGUENEAU, 2002, p. 87)

Tanto o conceito de cenografia como o de *ethos* estão diretamente ligados ao discurso publicitário, por excelência, um *locus* discursivo em que o processo de adesão de sujeitos a uma posição discursiva é particularmente evidente e envolve uma determinação do corpo em movimento. A propaganda desenvolve argumentos para valorizar o produto, a publicidade põe

em primeiro plano o corpo imaginário da marca que supostamente está na raiz do enunciado publicitário. (MAINGUENEAU, 2008. p.11)

### **O *corpus* da pesquisa**

O *corpus* é composto de peças publicitárias oriundas de Catálogos de Processos Seletivos, referentes aos anos de 2003 e 2008. São catálogos que circularam pelo *campus* em pontos considerados estratégicos, além de terem sido encaminhados a outros estabelecimentos de ensino como forma de divulgação dos cursos da instituição a alunos do ensino médio de colégios da cidade e da região. Foram ainda distribuídos ao público que procurou a instituição para se informar sobre os programas oferecidos.

O critério de escolha dos Catálogos como material de análise, de um modo geral, deve-se ao fato de eles serem considerados o principal veículo de divulgação da imagem e diferenciação da instituição analisada em relação às demais. São eles que “abrem” tematicamente o ano acadêmico, iniciando a “temporada” dos processos seletivos e do anúncio de oferta de novos cursos e/ou reformulação de antigos. Como peças publicitárias, circularam pela mídia, lugar que constrói significados e atua decisivamente na formação de sujeitos sociais. Basta ver, nessas propagandas, o inusitado de instituições de ensino superior “vendendo cursos” como se eles fossem os já conhecidos e típicos produtos de consumo, filiando-se, assim, à máxima da mercadorização<sup>3</sup>, que sustenta a tese de que a educação está deixando de ser considerada um direito e passando a ser tratada como um serviço<sup>4</sup>.

Foi possível detectar, na trajetória das propagandas das instituições de ensino superior privadas, por meio da recuperação de algumas de suas marcas interdiscursivas, alguns dos diferentes momentos pelos quais o setor da educação privada no país vem passando e, desta forma, contribuir para a apreensão daquilo que Maingueneau (2006) diz a respeito do funcionamento deste tipo de dispositivo comunicacional em que o modo de transporte e de recepção do enunciado condiciona a própria constituição do texto, modela o gênero do discurso, postulando a não oposição entre conteúdos e modos de transmissão, na articulação

---

<sup>3</sup> Os serviços públicos como saúde, energia, educação, telecomunicações, previdência etc. também sofreram, como não poderia deixar de ser, um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da mercadorização, que vem afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público. (ANTUNES, 2007)

<sup>4</sup> Tal procedimento traduz a ampliação do trabalho imaterial, realizado nas esferas da comunicação, publicidade e marketing, próprias da sociedade do logos, da marca, do simbólico, do involucional e do supérfluo, do informacional. É o que o discurso empresarial chama de “sociedade do conhecimento”, presente no design da Nike, na concepção de um novo *software* da Microsoft, no modelo novo da Benetton, e que resultam do labor imaterial que, articulado e inserido no trabalho material, expressam as formas contemporâneas do valor. (idem)

entre o que é dito e o como é dito, sem separação entre o interior do texto e o seu entorno não verbal.

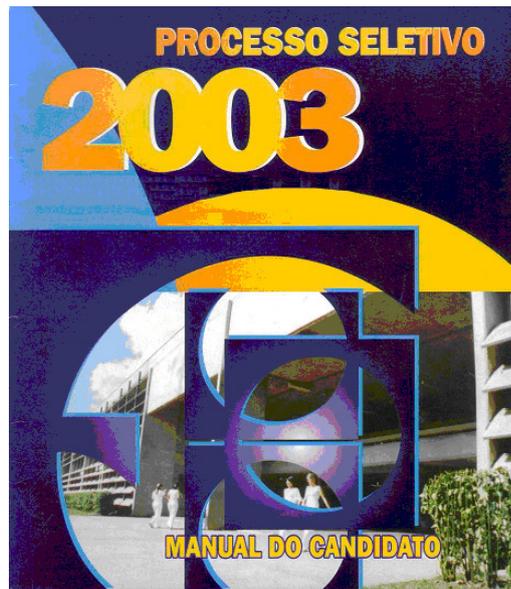
Dessa forma, embora estivéssemos inicialmente interessados a privilegiar os textos escritos, fomos percebendo que, simultaneamente à produção deles, havia também manifestações não verbais que se inscreviam no mesmo movimento discursivo, submetidas aos mesmos sistemas de restrição semântica daqueles, embora materializadas de outras formas. Devido à natureza do material selecionado, portanto, a análise remeteu a uma perspectiva discursiva verbo-visual, segundo a qual os aspectos visuais devem receber o mesmo tratamento que os verbais para a produção de efeitos de sentido.

Discursivamente, a instituição “falava” por meio das duas manifestações. A organização de cena genérica estava relacionada ao modo como se estruturava a própria instituição. De acordo com a sua semântica global, os modos e os espaços de circulação desses discursos eram selecionados.

Ao mesmo tempo, percebemos, nos Catálogos, a projeção de um *ethos* discursivo que articulava verbal e não verbal, provocando nos destinatários “efeitos multisensoriais” a partir de cenografias diversas acionadas pela publicidade; nesse sentido, o fato de a análise recair sobre materiais dessa natureza tornava-se bastante interessante, visto que o mundo da publicidade tem uma ligação privilegiada com a constituição desses vários mundos éticos. Estimulada por essa relação, propusemo-nos a analisar os dados, centrando-nos nas noções de cenografia e *ethos*.

### **Análise dos dados**

Iniciaremos a análise dos dados com a apresentação de um primeiro recorte: a Capa do Catálogo do Processo Seletivo de 2003. Produzida em papel *couché*, medindo 21x26cm, destaca-se pela qualidade gráfica e diagramação e sobretudo pela utilização de recursos gráficos inovadores e criativos para a época.



**Figura 1** – Capa do Catálogo Processo Seletivo 2003

A capa está organizada em dois planos: no primeiro, vê-se o logotipo da instituição, em *design* original, nos tons de azul e amarelo, cores escolhidas para representá-la. Em segundo plano, sob as letras que compõem o logotipo, pode-se entrever – entre as letras vazadas – uma foto do prédio central da instituição, que mostra duas jovens alunas vestidas de branco, entrando, e outras duas, também de branco, saindo do prédio central. O destaque da foto é a arquitetura do prédio, em estilo moderno, construção em concreto, em contraste com o verde da vegetação e as flores da entrada central. Em letras grandes, no ângulo superior do Catálogo, vemos o enunciado PROCESSO SELETIVO, e mais embaixo, em fonte ainda maior, 2003. Na parte central inferior, a expressão MANUAL DO CANDIDATO.

Na capa, veem-se alunos que estão indo apenas para estudar; eles entram e saem, nos horários determinados de início e término das aulas. São alunos típicos de uma instituição que funciona do modo mais convencional possível. O uso da roupa branca se justifica porque esses seriam alunos dos cursos da área da saúde: o branco simboliza a fase em que a instituição priorizava tais cursos, considerados fundadores e, por isso, os mais importantes.

A cenografia apela para uma semântica que reforça a ideia que a instituição tinha de si mesma e de sua proposta educacional. Jogando grande peso visual sobre a marca, convidava o leitor a penetrar, por entre as frestas deixadas pelas letras vazadas de suas iniciais como Centro Universitário, em uma instituição séria e tradicional, que fotografa alunos reais que transitam pelos seus espaços indo e vindo, em direção às salas de aula. Devido ao fato de se

tratar de material publicitário, a imagem vai privilegiar, em primeiro lugar, a logomarca. À primeira vista, a imagem destaca o nome da escola, exaltando suas cores e formas (as três letras F/H/O), que foram entrecruzadas e produziram uma sigla, a da Fundação mantenedora. As duas últimas letras do nome próprio que a compõe (H/O) referem-se às iniciais de seu fundador, cidadão influente e benemérito da região onde a instituição está instalada e que foi o responsável pela sua concepção, construção, manutenção e desenvolvimento como centro de educação superior da cidade e região. Trata-se de um nome próprio, que foi incorporado à logomarca. No caso em questão, colocar em relevo este nome significa beneficiar-se de um *ethos* de credibilidade e respeito que a instituição construiu ao longo dos anos: o enunciador assume as propriedades comumente associadas a uma visão de educação voltada para a tradição.

Espera-se que o coenunciador possa, por meio da evocação do nome da marca, identificar algo com cujo referente ele esteja familiarizado e de cuja qualidade ele não duvide. O nome da marca está associado a um conjunto variável de representações sedimentadas ao longo do tempo, uma “imagem da marca”, sobre a qual a empresa deve agir constantemente, e traduzir sua identidade, tecendo um discurso próprio por meio das histórias que conta. (MAINGUENEAU, 2002, p.212).

O segundo recorte incidirá sobre o texto de abertura do Catálogo 2003, que ocupa a página três, logo após a capa. Trata-se de um texto assinado pela então reitora do recém instituído Centro Universitário e dirigido ao futuro acadêmico, a fim de lhe dar boas-vindas. É importante ressaltar que a palavra do dirigente – chanceler, reitor(a) ou diretor(a) - passou a ser uma estratégia utilizada nas propagandas das escolas a partir do final dos anos 1990, quando se iniciou um período de diferenciação dos materiais publicitários produzidos até então<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Segundo Sampaio (1999, p.352), a propaganda dos estabelecimentos de ensino superior até então era produzida no formato *folder*, recheada de *slogans*, com uma relação econômica de cursos, fotos, endereço da faculdade e datas de seus respectivos vestibulares, e distribuída aleatoriamente e às centenas nas portas dos cursinhos, às vésperas dos processos seletivos.

## FUTURO ACADÊMICO

*"Se você quer colher a curto prazo, plante cereais.  
Se você planeja uma colheita a longo prazo, plante árvores frutíferas.  
Mas, se você quer colher para sempre, invista no ser humano."*

Há vinte e sete anos estamos semeando o saber em férteis terras. Saber que, soberano e eficaz, espalha-se, em âmbito nacional, motivado pelo empenho de nosso sólido corpo docente e alicerçado por competente corpo administrativo.

A \_\_\_\_\_, vê-se orgulhosa em colocar um adendo à sua denominação: desde junho de 2001 somos Centro Universitário, uma conquista que resultou de muita luta e do reconhecimento pelos níveis superiores da excelência de ensino aqui ministrada.

\_\_\_\_\_, uma instituição de ensino superior, que tem se superado a cada dia, no afã de buscar novas e modernas oportunidades para o futuro de nosso alunado. Aqui, com toda a certeza, você vai encontrar o curso que sonhou e no qual projetou seu futuro profissional.

Nossas faculdades, consolidadas na área de Saúde e Educação, dispõem de amplas e modernas instalações: biblioteca informatizada com expressivo acervo, parque poliesportivo com excelente ginásio de esportes, piscina semi-olímpica, campos de futebol, pistas de atletismo e quadras para diversas modalidades esportivas. Anfiteatros confortáveis e amplos, \_\_\_\_\_, ao meio a um verdadeiro jardim.

O resultado é um forte abraço que reúne a busca da meta da qualidade: a infra-estrutura física do prédio, que prioriza instalações de primeiro mundo, o selecionado conjunto de docência, que remete a \_\_\_\_\_ rumo aos mais avançados centros de divulgação do saber, e um fantástico 'entourage', ou seja, um cenário composto de árvores, flores e plantas, a promover a paz necessária ao aluno, que leve de se afastar de sua casa e pretende aqui encontrar a extensão do seu lar.

Acrescente-se a tudo isso, o fato de estar sediada em \_\_\_\_\_, progressista cidade do interior do Estado de São Paulo, um pólo de prosperidade, desenvolvimento e qualidade de vida.

Venha fazer parte de nosso quadro acadêmico. **Biologia, Biomédicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia** (Modalidade Medicamentos), **Fisioterapia, Odontologia, Psicologia, Fonoaudiologia, Licenciaturas Plena em Química, Física, Matemática e Normal Superior, Tecnologia em Gestão e Saneamento Ambiental, Estética e Cosmetologia, Ecoturismo, Ecologia e Paisagismo, Vigilância Sanitária, Biossegurança, Administração de Redes de Computadores, Materiais, Processos Químicos, Gestão Financeira e Gestão de Recursos Humanos** - são os cursos por nós oferecidos. Um deles deve ter o perfil que você procura para se tornar um profissional de sucesso. E não deixe para amanhã. O hoje pede que se lembre de que:

*"A sabedoria não é outra coisa  
senão a ciência da felicidade"*

Reitora

MANUAL DO CANDIDATO 3

**Figura 2** – Carta da Reitora – Catálogo do Processo Seletivo 2003

Os objetivos da carta da reitora inserem-se em dois níveis: o primeiro refere-se à necessidade de responder às exigências legais da Portaria Ministerial nº 878/97, que determina que os estabelecimentos disponham, em seus respectivos manuais de inscrição, de informações sobre as condições institucionais, como a relação dos cursos oferecidos, a relação candidato/vaga do último vestibular, o valor das anuidades dos cursos, as taxas extras eventualmente cobradas pelos estabelecimentos, além da composição, titulação e situação profissional do quadro docente, as atividades desenvolvidas extra-ensino e as condições oferecidas de laboratórios, bibliotecas, etc. O segundo relaciona-se a outra ordem de preocupação: a de transmitir aos candidatos palavras de encorajamento, por meio de uma comunicação entre dirigente máximo e alunos, que procura desfazer a distância imposta por lugares hierárquicos tão distantes.

Esses dois níveis acabam por desencadear uma espécie de ambiguidade na propaganda, pelo fato de articularem, em um só lugar, duas perspectivas enunciativas: a que

busca atingir o público-alvo, o jovem vestibulando, apelando para questões ligadas ao consumo pelo jovem do produto-educação; e aquela que se dirige a outro público, o dos adultos, representado pelos pais e autoridades do ensino superior com os quais a instituição quer estabelecer uma possível interlocução: alguns catálogos dão a impressão de não se destinarem ao(à) jovem vestibulando(a), mas a todos os atores do sistema de ensino superior, em especial, aos responsáveis por sua regulamentação (SAMPAIO, 2000, p.354).

O texto, aberto pelo vocativo inicial *FUTURO ACADÊMICO*, imprime, de saída, por meio da utilização da designação *Futuro Acadêmico*, um *tom* de acolhimento e de confiança no candidato, ao considerá-lo, de antemão, um ingressante na instituição. Esse tom é reforçado por uma enunciação aforizante que vem a seguir, separada do corpo do texto, à direita:

*“Se você quer colher a curto prazo, plante cereais. Se você planeja uma colheita a longo prazo, plante árvores frutíferas. Mas, se você quer colher para sempre, invista no ser humano.”*

A enunciação aforizante está geralmente relacionada a uma *reflexão de natureza prática ou moral*, asseverada por uma instância invisível e responsável pela asserção, que se coloca acima do enunciador, com autoridade para fazê-la. Seu enunciado curto e autonomizado possui um tom setencioso que recupera a “voz” da sabedoria popular, a quem se atribui sua autoria.

Com esse enunciado, impõe-se, de saída, uma cenografia que evoca uma cena validada<sup>6</sup>: trata-se de um convite para participar de uma conversa com alguém mais velho, sábio e experiente, que aconselha os mais jovens a respeito de um dos mais altos e nobres valores da existência: a paciência para viver o tempo de todas as coisas, em seu longo processo de maturação. Daí a metáfora do homem simples do campo que *planta, colhe e espera* o tempo da colheita, os frutos de seu trabalho.

A imagem construída de *plantar/semeiar/colher*, por conter um substrato coletivo de valores corporificados na vida simples do homem do campo, aproxima enunciador de coenunciador, cada um vendo-se parte de uma instância coletiva. A embreagem enunciativa presente em *se você quer/ se você planeja/ se você quer/plante/invista* não é de fato uma embreagem, visto que esses enunciados são generalizações que não se ancoram numa situação de enunciação particular e cuja fonte enunciativa é apagada (MAINGUENEAU, 2002, p.170).

---

<sup>6</sup> Uma cenografia pode apoiar-se em “cenas já instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam”, sendo que o repertório das cenas disponíveis varia em função do grupo visado pelo discurso: uma comunidade de fortes convicções possui sua memória própria; mas, de modo geral, podemos associar a qualquer público, por vasto e heterogêneo que seja, uma certa quantidade de cenas supostamente partilhadas. A cena validada caracteriza-se não como um discurso, mas como um estereótipo autonomizado, descontextualizado, disponível para reinvestimentos em outros textos. Ela se fixa facilmente em representações arquetípicas popularizadas pelas mídias (MAINGUENEAU, 2002, p.92)

O apelo a essa cena validada, instalada “positivamente” na memória coletiva é retomado no primeiro parágrafo do texto/carta:

*Há vinte e sete anos estamos semeando o saber em férteis terras (...). Saber que, soberano e eficaz, espalha-se, em âmbito nacional, motivado pelo empenho de nosso sólido corpo docente e alicerçado por competente corpo administrativo.*

O trecho ilustra o modo como a cenografia vai sendo construída: a instituição “fala” ao seu público, em 2003, apresentando-se a partir um lugar (*terras férteis onde se semeia um saber soberano*) e de um tempo (*há vinte e sete anos estamos semeando*). A partir da recuperação da dêixis empírica, encontramos traços da dêixis discursiva, universo de sentido construído por meio de sua enunciação, que permite que enunciadores, coenunciadores, cronografia e topografia sejam instituídos, e que se manifesta em outro nível: a instituição se comunica com seu público a partir de um outro tempo e lugar, enunciando do alto de *um saber universal, soberano*, fruto do tempo da “semeadura” que prioriza o investimento no indivíduo<sup>7</sup>.

Depreende-se desses indícios textuais deixados no texto um tom humanista, além de consistente e sério */sólido corpo docente e competente corpo administrativo/*. Por meio dessa alternância, torna-se possível construir uma representação do corpo do enunciador: de um lado, sólido e consistente, de outro, humano, caloroso, próximo. Neste sentido, capaz de atender tanto ao jovem leitor, que procura encontrar na instituição o calor humano/humanismo da família como a seu público adulto (pais e autoridades) que busca a solidez /consistência do ensino oferecido.

Ao dar as boas-vindas ao jovem vestibulando, por meio de palavras de encorajamento, o enunciador *Reitora* supostamente rompe a hierarquia que deveria existir entre o representante máximo da instituição e o aluno, confundindo sua autoridade institucional com a dos mais velhos, provavelmente a dos pais, o que produz um efeito de continuidade entre o espaço familiar e o espaço público (*aqui você vai encontrar o curso que sonhou e que projetou, a paz necessária ao aluno, que teve de se afastar de sua casa e pretende aqui encontrar a extensão do seu lar*), pelo apelo à idéia de afeto e segurança necessários (*casa/lar*) ao jovem para realizar o seu rito de passagem para a vida adulta (*sonhar/projetar*).

Ao tom de intimidade e bucolismo une-se o de modernidade, manifestado por uma cenografia que procura amalgamar imagens relativas ao mundo aconchegante da família e da

---

<sup>7</sup> O paradigma moderno teve como motivo unificador a celebração do indivíduo e da supremacia da razão, assim como a exaltação das características do projeto iluminista que priorizava a igualdade, liberdade e fraternidade. A esse respeito, ver SANTOS FILHO, José Camilo. Universidade, Modernidade e Pós-Modernidade In *Escola e Universidade na Pós-Modernidade* (2000. p.21).

vida harmônica do campo (*paz, tranqüilidade, lar, semear, colheita, árvores, flores e plantas, abraço, etc.*) e aquelas da modernidade e tecnologia (*instalações de primeiro mundo / mais avançados centros de divulgação do saber*), conforme podemos observar nos fragmentos a seguir:

*O resultado é um forte abraço que reúne a busca da meta da qualidade: a infra-estrutura do prédio, que prioriza instalações de primeiro mundo, o selecionado conjunto de docência, que remete a instituição rumo aos mais avançados centros de divulgação do saber, e um fantástico 'entourage', ou seja, um cenário composto de árvores, flores e plantas, a promover a paz necessária ao aluno, que teve de se afastar de sua casa e pretende aqui encontrar a extensão do seu lar.*

*Nossas faculdades, consolidadas na área de Saúde e Educação, dispõem de amplas e modernas instalações: biblioteca informatizada como expressivo acervo, parque poliesportivo com excelente ginásio de esportes, piscina semi-olímpica, campos de futebol, pistas de atletismo e quadras para diversas modalidades esportivas. Anfiteatros confortáveis e amplos, laboratórios bem equipados, campus universitário plantado em meio a um verdadeiro jardim.*

O discurso da Carta assume variados tons que se apoiam sobre a figura dupla do enunciador: a de seu caráter (conjunto de traços psicológicos) a de sua corporalidade (maneira de vestir, movimentar-se e agir dentro do espaço social) que se materializam, por sua vez, em uma maneira de dizer, traduzida por meio da representação de um corpo que cabe ao coenunciador incorporar ou não. Pela/na enunciação emerge um *ethos* discursivo, ligado à situação de enunciação.

O *ethos* depreendido e assumido pelo fiador da proposta de educação materializa a possibilidade rara de articular atributos aparentemente inconciliáveis no mundo atual: aderir à modernidade e seus atributos e, ao mesmo tempo, usufruir da vida simples do campo e do calor humano da família.

No final do último parágrafo, o dêitico de segunda pessoa (*o hoje pede que (você) se lembre*) associa-se ao dêitico temporal *hoje*, marcando o momento sócio-histórico e o projeto de educação da instituição. Tratava-se de um projeto duplo, porque associado, de um lado, ao futuro, a um *vir a ser*, à modernidade, ao sucesso e à excelência (*novas e modernas oportunidades para o futuro de nosso alunado/ níveis superiores de excelência de ensino*); de outro, à tranqüilidade e à qualidade de vida (*encontrar o curso que sonhou e no qual projetou seu futuro profissional*). Para isso, concorre o fato de a instituição ter se transformado em Centro Universitário, ter ampliado o seu quadro acadêmico, e a cidade ter se tornado um polo de progresso, prosperidade e qualidade de vida.

No fragmento seguinte destacam-se ainda informações fornecidas ao vestibulando sobre o processo de credenciamento da Instituição como Centro Universitário, além de se

fazer menção ao esforço que vem sendo realizado para que sejam cumpridas as suas metas institucionais, de modo a preencher as supostas expectativas dos alunos por boa infraestrutura, ampliação dos cursos oferecidos, etc.

*A instituição (...), vê-se orgulhosa em colocar um adendo à sua denominação: desde junho de 2001, somos Centro Universitário, uma conquista que resultou de muita luta e do reconhecimento pelos níveis superiores da excelência de ensino aqui ministrada.*

Os modos de enunciação manifestam uma cenografia que se alterna, em relação a esses possíveis coenunciadores: ora, dirige-se a um jovem postulante a um dos cursos da instituição, utilizando-se de linguagem embreada (*you will find the course that you dreamed of / you will find the course that you dreamed of / you will find the course that you dreamed of*) ora a um público adulto, interlocutor maduro que se distingue do primeiro por não ser o consumidor direto do produto que está sendo enunciado.

No plano não-embreado, o enunciador “fala” com este segundo coenunciador, a fim de prestar conta de seus atos, pressupondo a sua familiaridade com o repertório da vida acadêmica e com seus códigos de valores e hierarquias (*the University has overcome... / the Institution is proud to add to its name... / the result is a strong embrace that unites the search for the quality...).*

O desfecho do texto ocorre por meio da utilização de outra enunciação proverbial, seguida da “assinatura” do autor:

*“A sabedoria não é outra coisa senão a ciência da felicidade.”*

*Reitora*

A enunciação faz referência explícita a noções como *sabedoria* e *felicidade*, que atestam a importância que a instituição atribui a esses dois estados da condição humana. Como se trata de uma proposta de educação que preserva os valores da tradição, pauta-se por referenciais nobres e profundamente humanos: contribuir para que seus alunos atinjam um estágio maior de sabedoria e felicidade. Dessa forma, abrir e fechar o texto com uma enunciação proverbial materializa uma cenografia da qual se depreende um *tom sapiencial e filosófico*, próprio a uma escola séria e reflexiva. Tal garantia é assegurada por um fiador que avaliza esse projeto de construir um “homem sábio” que “semeia” homens e “espera” pacientemente pelos frutos que virão a longo prazo.

Em seguida, destacamos o terceiro recorte, retirada do Catálogo do Processo Seletivo 2008 que, ao contrário da peça anterior, corporifica outro credo. Neste novo modelo de educação, oferecer tradição é importante, mas ter prestígio e *ser reconhecido* é fundamental.

Este traço é bastante reforçado na cenografia que “mostra” pessoas de ambos os sexos, sorridentes, vestidas não mais de branco, mas “empresarialmente”, com crachás à vista.



Figura 3. 3ª página do Catálogo Processo Seletivo 2008

A Figura 3 é o grande “enunciado”: esses jovens sorridentes na foto, que parecem uma mescla de estudantes e modelos trajados formalmente, reforçam categoricamente a ligação direta que a instituição procura estabelecer com o mundo empresarial, no qual o sucesso profissional é fundamental. Corporifica-se mais claramente “a grande virada” da instituição em direção aos “novos tempos”: os alunos não estão mais de branco, o ambiente onde estão não mais remete às salas de aula, mas às baias comuns nas empresas prestadoras de serviço, ambiente separado por divisórias. Ingressar nele, devido às exigências próprias do setor, vai cobrar grande competência de seus candidatos. Observa-se uma articulação entre juventude, técnica e sucesso, o que transforma a educação superior em uma alternativa eficaz para a ascensão social. As fotografias de jovens universitários são substituídas por foto de jovens profissionais bem-sucedidos. Depreende-se dessa cenografia um *ethos* de sucesso, reconhecimento e prestígio.

A publicidade trabalha com um discurso em que o consumidor alimenta expectativas em torno do produto adquirido. O produto, em razão dos múltiplos processos associativos da propaganda, traz embutido muito mais do que sua função imediata. Se o diploma de nível superior é um requisito para atuar em determinadas áreas profissionais – é próprio do caráter credencialista da sociedade brasileira – a propaganda das escolas superiores garante aos seus

formandos que um mercado de trabalho os absorverá. É como se os seus diplomas, distintos dos demais, tivessem mais valor no mercado. O jovem para quem a propaganda se dirige é um aspirante ao sucesso, o que significa, sem remorsos, competir e vencer no mercado de trabalho, firmar-se como um consumidor realizado.

### **Considerações Finais**

Com base nos pressupostos da escola francesa da Análise do Discurso e mais especificamente, no dispositivo enunciativo-discursivo proposto por Maingueneau em *Gênese dos Discursos* (2005) como quadro teórico, o estudo se propôs a investigar as transformações no perfil de uma instituição de ensino superior (IES) privada brasileira.

Em razão dessas mudanças, propusemos que a análise se direcionasse à descrição da publicidade de uma instituição de ensino superior privada que vem oferecendo seus serviços no mercado. Analisamos dados provenientes de dois Catálogos de Vestibular, produzidos por ela nos anos de 2003 e 2008, e tomados pela análise como marcos referenciais em sua trajetória. Para tanto, propusemos-nos à apreensão das cenografias e dos *ethé* das duas campanhas para o vestibular da instituição.

O material, de natureza publicitária, mostrou-se propício à observação do processo de deslizamento de um modo de ensino mais identificado com uma educação capitaneada pelo Estado para outro, em sintonia com as leis do mercado. Por meio da análise realizada e dos resultados alcançados, é possível fazer algumas generalizações, de modo a alargar a ótica sob a qual o fenômeno educação usualmente é apreendido e assinalar alguns possíveis desdobramentos a partir dele, embora não se tenha a pretensão de exauri-los.

O primeiro deles remete à análise ter utilizado materiais verbais e não verbais. Segundo a concepção que sustentou teoricamente o trabalho (semântica global) não havia razão para oferecer-lhes tratamento diferenciado. Eram peças que se inscreviam num quadro mais amplo, o da publicidade, a qual, por sua vez, se prestava a promover conteúdos que constituem, propagam e valorizam a ideologia pós-moderna que acompanha o novo modo de acumulação do capital.

O discurso publicitário, de acordo com Maingueneau, pode se desdobrar em cenas genéricas adequadas para a construção de determinadas cenografias, por terem como objetivo maior conduzir seu público a aderir a uma determinada comunidade discursiva. Em função dessa característica, selecionamos imagens e texto que circularam na instituição e fora dela.

Eram peças que buscavam atingir um público variado com a missão de “vender” o “produto educação”.

Os dados revelaram cenografias variadas produzindo diferentes efeitos de sentido. As cenografias “mostraram” mundos éticos em que predominavam a sabedoria, a experiência, a a qualidade de vida, o sucesso, o reconhecimento, o prestígio, etc., de onde se depreenderam traços/valores de tradição/experiência e/ou modernidade/adequação aos “novos tempos”, ora distintos, ora imiscuídos, na rede de sentidos produzidos pela instituição.

As análises mostraram que a instituição analisada percorre uma trajetória desde 2003 que vem, progressivamente, acentuando seu perfil de escola-empresa. Em suas práticas discursivas, a figura de um fiador garante aos coenunciadores a validade, eficiência e eficácia do novo modelo. Diante das novas demandas trazidas por um mercado cada vez mais voraz, a instituição apressa-se em respondê-las, antecipando-se até, em alguns momentos.

A história da “virada” vem se fazendo aos poucos. Foi possível recuperar a diacronia desse momento, a partir de uma perspectiva (inter)discursiva. A observação mais atenta sobre os dois conjuntos de Catálogos demonstrou estarmos diante de dois pontos de uma mesma trajetória, que se encaminham, quase que de forma irreversível, para os “novos tempos”. Assume-se que a estrutura vem cedendo e que uma nova identidade vem sendo forjada. O fato de a instituição analisada, assim como outras espalhadas pelo estado de São Paulo, terem ido para as mídias atesta estarem habitando efetivamente o espaço de mercantilização de seus produtos.

## Referências

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2000.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Gênese dos Discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.
- \_\_\_\_\_. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana (Orgs) *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.
- SAMPAIO, Helena. *Ensino Superior no Brasil. O setor privado*. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo e MORAES, Suvia E.(orgs.) Escola e Universidade na Pós-Modernidade. São Paulo: Fapesp – Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SENNETT, Richard. *A Corrosão do caráter: Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SGUISSARDI,Valdemar & SILVA JR, João dos Reis. A Educação Superior Privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org) *Educação Superior Velhos e Novos Desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

## A HIPÓTESE DO PERÍODO CRÍTICO NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA

Ronaldo Mangueira Lima Júnior

**Resumo:** Este artigo é uma resenha da literatura sobre a influência que a idade em que se começa a ter contato com uma primeira língua pode ter no processo de aquisição dessa língua materna. Parte-se dos pressupostos teóricos do construto *período crítico*, amplamente utilizado nas ciências biológicas, para uma melhor compreensão da proposta da Hipótese do Período Crítico para aquisição de línguas. Alguns casos de isolamento linguístico infantil são descritos a fim de se discutir a validade da Hipótese.

**Palavras-chave:** Hipótese do Período Crítico. Período Crítico. Aquisição. Língua Materna. L1.

**Abstract:** This paper reviews the literature concerning the influence that the age of first contact with a mother tongue may have on the acquisition of a first language. The assumptions underlying the construct *critical period*, which is widely used in biological sciences, are firstly discussed in order to better understand the proposal of the Critical Period Hypothesis for language acquisition. Some cases of infant linguistic isolation are described so as to discuss the validity of such Hypothesis.

**Keywords:** Critical Period Hypothesis. Critical Period. Language Acquisition. Mother Tongue. L1.

### Período crítico

O termo Período Crítico (PC) tem sua origem na biologia, pois nela há fenômenos que só acontecem dado algum tipo de estímulo em um período biologicamente pré-determinado, muito bem delineado, e previsível. É o caso dos filhotes de patos (EUBANK; GREGG, 1999; FROMKIN *et al*, 2003; SINGLETON, 2005; SINGLETON; RYAN, 2004), que assim que saem dos ovos, e por um pequeno período, se apegam com afeto materno ao primeiro objeto que se move perto deles – o que na natureza espera-se que seja a mãe deles. Esse comportamento acontece apenas dentro de um PC, que tem um término bem determinado,

---

· Doutor pela Universidade de Brasília (UnB); Instituto de Letras (IL); Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP); Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL); Brasília, DF.  
[ronaldo.limajr@gmail.com](mailto:ronaldo.limajr@gmail.com)

pois logo após esse PC, o comportamento se extingue por completo e os patinhos desenvolvem medo de qualquer objeto estranho.

Outro exemplo da biologia é o do desenvolvimento do canto de algumas espécies de pássaros, visto que os filhotes só aprendem o canto de sua espécie se expostos a ele dentro de um PC biologicamente determinado (EUBANK; GREGG, 1999; FROMKIN *et al*, 2003; GUAISTI, 2002). Há ainda o exemplo do desenvolvimento da binocularidade, isso é, da in(ter)dependência da visão de cada um dos olhos, que exige estimulação visual dentro do PC para tal, que é entre 4 e 12 semanas de vida nos gatos, 1 e 9 nos macacos, e entre 1 e 3 anos de idade nos humanos (SINGLETON, 2005). Além desses, Eubank e Gregg (1999, p.71) citam outros 25 exemplos de PCs em animais.

Isso leva Singleton e Ryan (2004, p. 32) a definirem Período Crítico como “o termo usado na biologia que se refere a uma fase limitada no desenvolvimento de um organismo durante a qual uma atividade ou competência precisa ser adquirida SE ela deve ser incorporada ao comportamento de tal organismo”<sup>1</sup> (grifo do original). Na origem biológica do termo, está implícito que períodos críticos:

1. Estão relacionados a comportamentos e atividades bem específicos;
2. Têm uma duração limitada e um término bem definido e previsível;
3. Após o período em questão o comportamento relevante não é mais adquirido.

Com isso, já é possível verificar que a aquisição de línguas, seja L1 ou L2, não está sob o domínio de um PC como o definido biologicamente, pois, caso estivesse, a aquisição de línguas só poderia acontecer entre o PC, ela não poderia começar antes do PC e não poderia continuar após o PC, o que, como será mostrado nas seções seguintes, não é factual. Apesar da crescente dificuldade de aquisição com o aumento da idade, não existe uma idade biológica após a qual absolutamente nenhum aspecto ou item de uma língua, L1 ou L2, não possa ser aprendido/adquirido.

## **A hipótese do período crítico na aquisição de L1**

A maioria das pesquisas acerca da relação da idade com a capacidade de adquirir línguas busca (in)validar a Hipótese do Período Crítico (HPC), que define que “existe uma janela fixa de idade durante a qual a aprendizagem de línguas pode acontecer naturalmente e

---

<sup>1</sup>“the term used in biology to refer to a limited phase in the development of an organism during which a particular activity or competency must be acquired IF it is to be incorporated into the behavior of that organism”.

sem esforços, e após essa janela não é possível ser completamente bem-sucedido”<sup>2</sup> (ELLIS, 2008, p. 24). Birdsong (1999b, p. 1) sugere a seguinte definição:

A HPC afirma que há um período de desenvolvimento limitado durante o qual é possível adquirir uma língua seja ela L1 ou L2, em níveis normais, como nativos. Uma vez que essa janela de oportunidade passa, entretanto, a habilidade de aprender línguas declina.<sup>3</sup>

O termo Hipótese do Período Crítico para aquisição de línguas foi proposto por Lenneberg (1967) em sua obra seminal *Biological Foundations of Language*, na qual ele relata perceber uma dificuldade de (re)adquirição de língua por indivíduos recuperando-se de afasias, após traumas cerebrais, quando (re)expostos à língua após a puberdade. Por isso Lenneberg (1967) afirmou que o período entre dois anos de idade e a puberdade seria um Período Crítico (PC) para a aquisição de línguas, justificando-o por ser este o período em que ocorre a finalização da lateralização hemisférica do cérebro.

Penfield e Roberts fizeram algumas observações sobre o assunto alguns anos antes, em 1959. Estudando indivíduos que buscavam recuperar a fala após algum tipo de acidente cerebral, os pesquisadores observaram que crianças conseguiam recuperar a fala e transferir os mecanismos de fala para o hemisfério não-dominante com muito mais facilidade do que adultos e, portanto, sugerem que “para o propósito de aprendizagem de línguas, o cérebro humano se torna progressivamente duro e rígido após os nove anos de idade”<sup>4</sup> (PENFIELD; ROBERTS, 1959, p. 236). Eles afirmam também que aprender línguas na segunda década de vida é difícil por ser “não-fisiológico”<sup>5</sup>.

Lenneberg também pesquisou a questão de um período crítico em casos de surdos congênitos e crianças com síndrome de Down, o que corroborou sua hipótese da existência de um PC para a aquisição de línguas. Lenneberg (1967) usa explicações neurológicas para justificar a existência de um PC. Muitas das mudanças eletroquímicas do cérebro se

---

<sup>2</sup> “there is a fixed span of years during which language learning can take place naturally and effortlessly, and after which it is not possible to be completely successful”.

<sup>3</sup> “the CPH [Critical Period Hypothesis] states that there is a limited developmental period during which it is possible to acquire a language be it L1 or L2, to normal, nativelike levels. Once this window of opportunity is passed, however, the ability to learn language decline”.

<sup>4</sup> “for the purpose of learning languages, the human brain becomes progressively stiff and rigid after the age of nine”.

<sup>5</sup> “unphysiological”.

estabilizam por volta dos 10-12 anos. Além disso, as funções linguísticas são estabelecidas para um dos lados do cérebro e essa lateralização do cérebro, conforme o pesquisador, se finaliza na puberdade.

### **O início do período crítico na aquisição de L1**

Lenneberg (1967) é um dos poucos a estabelecer não apenas o término do PC para aquisição de línguas, mas também seu início, aos dois anos de idade. Ele defende isso observando que crianças que perderam a audição antes dos dois anos de idade não têm nenhuma vantagem sobre as que já nasceram surdas; em contraste com as que perderam a audição após os dois anos de idade, cuja exposição prévia à língua oral traz benefícios na aquisição de linguagem de sinais e de língua escrita.

Singleton e Ryan refutam o início de um PC para aquisição de línguas com os estudos de Eimas *et al* (1971) e Ramus *et al* (1999), ambos citados em Singleton e Ryan (2004). O primeiro demonstrou a capacidade de bebês a partir de um ano de idade de diferenciar categorias fonológicas que adultos precisam identificar/diferenciar, nesse caso a distinção [p] [b], por meio de testes de sensibilidade ao VOT (*Voice Onset Time*). A segunda pesquisa sugere que bebês desenvolvem uma preferência pelos sons da língua de seu ambiente ainda no útero materno.

Sobre as observações de Lenneberg, os autores acreditam que o fato de crianças que perderam a audição após os dois anos de idade terem vantagem sobre as que perderam a audição antes se dá simplesmente por terem tido maior exposição à língua, e não necessariamente por causa do início de um PC. Singleton e Ryan (2004, p. 226) afirmam que “parece improvável, visto as evidências, de que há um ponto *específico* no desenvolvimento de uma criança no qual a aquisição de língua realmente comece”<sup>6</sup>(grifo do original).

### **O final do período crítico na aquisição de L1**

Sobre a idade na qual o PC para aquisição de línguas supostamente se encerra, há alguns casos infortúnios de crianças isoladas de exposição linguística normal cujos dados

---

<sup>6</sup> “it seems unlikely, in view of the evidence, that there is a particular point in a child’s development where language acquisition is said to truly begin”.

foram analisados. Além dos casos que serão descritos a seguir, Crystal (2010) lista outros 47 ocorridos entre 1344 e 1970, entre eles os também famosos casos de Amala e Kamala, na Índia, e de Kasper Hauser, na Alemanha. Nos ateremos aos oito casos descritos a seguir.

## **Genie**

Possivelmente um dos casos mais conhecidos de isolamento infantil é o de Genie, descrito por Curtiss *et al* (1974), Curtiss (1977 e 1988), Fromkin *et al* (1974), Fromkin *et al* (2003), Rymer (1993) e Steinberg e Sciarini (2006). Genie (pseudônimo) foi encontrada no início da década de 70 com quase 14 anos de idade. Desde 1,6 anos de idade, ela não teve nenhuma interação/acesso a língua. Foi trancada no sótão da casa, e só quem tinha acesso a ela era o pai, que nunca falava nada, apenas a alimentava com cereal e papinhas, e latia para ela enquanto batia nela com um pedaço de pau. Pela irritação que seu pai tinha a barulhos, não havia TV nem rádio na casa, e Genie sempre apanhava quando emitia qualquer tipo de som. Portanto, o estímulo auditivo era nulo. Ela vivia nua e amarrada a uma privada e à noite era colocada em um saco de dormir que era colocado em um berço. Além de não ter exposição a língua, comunicação ou interação, Genie não tinha estímulo nenhum, pois o sótão não tinha janelas, e ela não tinha brinquedos ou objetos para interagir.

As autoridades descobriram o caso quando, finalmente, a mãe de Genie, que era cega, conseguiu fugir com a filha. A mãe relatou que Genie havia começado a adquirir um pouco de linguagem antes de ser confinada, aos 20 meses de idade. Quando chegou ao *Children's Hospital of Los Angeles*, Genie estava mal nutrida, pesava 28 quilos e media 1,38 metros. Ela não conseguia ficar ereta, não conseguia mastigar comida sólida ou semissólida, e tinha grande dificuldade para engolir. Os exames médicos mostraram que ela não tinha problemas físicos ou mentais e, após quatro semanas no hospital, ela não era mais apática e retraída, mas demonstrava curiosidade e interação. Quando chegou ao hospital, Genie nem mesmo produzia sons de fala, apenas sons de choro guturais.

Genie foi estudada por oito anos. Sua compreensão linguística progrediu muito mais que sua produção, mas ambas permaneceram muito aquém das de um indivíduo de sua idade. Seu vocabulário cresceu consideravelmente, assim como sua habilidade comunicativa. Sua entonação se manteve estranha e sua sintaxe não se desenvolveu muito. Ela nunca chegou a

conseguir produzir uma pergunta indireta<sup>7</sup> ou uma pergunta de QU gramaticalmente apropriadas. A sua ordenação de palavras se assemelhava à de uma criança de dois anos de idade (e.g. “*another house have dog*”), assim como sua cognição, após uma bateria de testes psicológicos. Sua fala permaneceu agramatical apesar de ter recebido intensa atenção, carinho, tratamento, instrução e exposição ao inglês.

É impossível, contudo, isolar o desenvolvimento linguístico de Genie dos traumas psicológicos que sofreu. Para Eubank e Gregg (1999, p.74), “dado o período extenso de abuso sádico e privação ao qual Genie foi sujeitada, não seria surpreendente se ela falhasse completamente na aquisição do inglês<sup>8</sup>”.

Apesar de sua dificuldade e das falhas que perduraram, o desenvolvimento de Genie foi muito superior ao de Victor, ao passo que “o desenvolvimento de Genie tem sido interpretado como prova tanto a favor como contra a HPC<sup>9</sup>” (SINGLETON; RYAN, 2004, p. 52).

## **Victor**

O caso de Victor é um dos mais antigos e é descrito por Lane (1976), Shattuck (1981) e Steinberg e Sciarini (2006). Em janeiro de 1800, caçadores capturaram um menino selvagem na vila de Saint-Sernin, no distrito de Aveyron, na França. A idade do menino nunca pôde ser confirmada, mas ele aparentava ter ente 11 e 12 anos, tinha apenas pedaços do que sobrara de uma camiseta e não produzia nenhum som a não ser sons guturais como que de animais. Ele possivelmente foi abandonado quando muito novo e conseguiu sobreviver por si só na natureza selvagem. Os naturalistas Bonnaterra e Virey, que publicaram registros sobre o caso, apontaram que o rapaz tinha aparência saudável, exceto por várias cicatrizes em seu corpo, incluindo uma cicatriz longa e horizontal em sua garganta – o que poderia indicar alguma tentativa intencional de matá-lo. Seus órgãos pareciam normais e seus sentidos eram bons, apesar de sofrer alguns espasmos, o que pode indicar uma disfunção em seu sistema nervoso.

A educação de Victor foi atribuída a Jean-Marc-Gaspard Itard, que desenvolveu um plano de estudos envolvendo treinamentos linguísticos e de socialização. O treinamento

---

<sup>7</sup> “embedded question”, que em inglês exige a não-inversão ou não-inclusão do verbo auxiliar.

<sup>8</sup> “Given the extended period of sadistic abuse and deprivation to which Genie was subjected, it would not be surprising if she had failed across the board to learn English”.

<sup>9</sup> “Genie’s language development has been interpreted as evidence both for and against the CPH”.

linguístico se mostrou muito frustrante para Itard. Primeiramente, Victor precisou aprender de onde os sons da fala são originados, para então poder produzi-los e reconhecê-los. Com treinamento, Victor aprendeu a diferenciar sons da fala dos outros sons ao seu redor. Victor depois aprendeu a repetir a frase “oh Dieu” (ó Deus), muito utilizada por Madame Guérin, uma assistente do instituto no qual Victor estava, e a palavra “lait” (*leite* em francês). Entretanto, Itard percebeu que Victor utilizava a palavra várias vezes quando recebia leite, mas não em um sentido comunicativo, i.e. pedindo leite. Victor ainda aprendeu a reconhecer comandos orais para tarefas rotineiras de casa.

Itard tentou expandir a capacidade linguística de Victor por meio de cartões coloridos com as letras do alfabeto. Victor primeiramente aprendeu a palavra “leite” e utilizava seus cartões para pedir leite em algumas visitas que fazia com Itard, mas o pesquisador nunca soube se eram realmente pedidos por leite ou se Victor estava apenas mostrando seu “novo brinquedo”. Com o tempo, Victor aprendeu a reconhecer a escrita e a produzir com seus cartões nomes de objetos, alguns adjetivos (como quente e frio, grande e pequeno) e alguns verbos (como comer, beber, tocar e jogar). Após cinco anos trabalhando com Victor, Itard tentou novamente ensinar-lhe a falar, mostrando-lhe os movimentos dos órgãos articuladores de maneira exagerada, mas nem mesmo isso funcionou. Frustrado, Itard finalizou, então, seu trabalho com Victor e conseguiu ajuda financeira do governo para que ele morasse com Madame Guérin até que morresse, ainda mudo, no ano de 1828, por volta dos 38 anos de idade.

Segundo Singleton e Ryan (2004), alguns pesquisadores conjecturam que Victor poderia ter algum tipo de doença psiquiátrica, como autismo (o que inclusive explicaria uma possível rejeição de seus pais), acompanhada de uma dificuldade de aprendizagem significativa. Outros acreditam que a dificuldade de Victor com a fisiologia da fala pode ser consequência do machucado que sofreu na garganta. Por último, alguns criticam o plano de Itard, principalmente por não ter tido sistematicidade em buscar crescer a partir do que Victor já havia adquirido, por ter um foco desproporcional na oralidade, e por ignorar as dimensões emocionais e sexuais da reintegração de Victor à sociedade.

## **Chelsea**

Dos casos de isolamento linguístico, Chelsea (CURTISS, 1988; FROMKIN *et al*, 2003; STEINBERG; SCIARINI, 2006) foi a que teve o início de aquisição de L1 mais tardio,

apenas aos 31 anos de idade. Chelsea (pseudônimo) foi diagnosticada erroneamente com retardo mental quando era criança. Apenas aos 31 anos ela foi corretamente diagnosticada com surdez, que pôde ser corrigida com o uso de um aparelho. Ao contrário de Genie ou Victor, Chelsea cresceu em um ambiente de cuidado e carinho, uma vez que seu isolamento linguístico se deu unicamente por um diagnóstico tardio.

Apesar de ter desenvolvido boa compreensão da língua e adquirido um bom número de palavras, sua pronúncia e sintaxe eram ainda piores do que as de Genie. A sua fala não demonstrava nenhum tipo de sistematicidade na ordem das palavras. Curtiss (1989) dá alguns exemplos de sua produção, tais como *“the small a the hat”*, *“orange Tim car in”*, *“I Wanda be drive come”*, *“coming hair the boy”*, *“breakfast eating girl”* entre outros (CURTISS, 1988, p. 119-120).

## **Isabelle**

Mason (1942) e Steinberg e Sciarini (2006) descrevem o caso de Isabelle (pseudônimo), cuja mãe sofreu um acidente cerebral aos dois anos de idade e, por isso, não conseguia falar. Ela nunca aprendeu a Língua Americana de Sinais, nem a ler ou escrever. Ela se comunicava com sua família por meio de gestos caseiros. Aos 22 anos de idade, ela ficou grávida de Isabelle e foi trancada desde então e pelos próximos sete anos em um quarto fechado e com cortinas fechadas. Portanto, sem exposição a língua, Isabelle nem mesmo desenvolveu vocalização nesses 6 anos e meio que ficou presa com a mãe. Em 1938, sua mãe conseguiu escapar com Isabelle, que ficou sob os cuidados de Mason (1942) no Hospital Infantil de Columbus, Ohio. Apesar de seu isolamento do mundo, os traumas de Isabelle possivelmente não foram tão fortes como os de Genie e Victor, uma vez que ela tinha o carinho e afeto constantes de sua mãe.

Em uma semana com Mason, Isabelle aprendeu a vocalizar. Em menos de três meses ela já produzia pequenas frases, como *“that’s my baby”*, *“open your eyes”*, e *“I don’t know”*. Após um ano, Isabelle ouvia atentamente a histórias e conseguia recontá-las com seu próprio vocabulário limitado. Em um ano e meio, ela conseguia produzir perguntas com estruturas complexas, tais como *“Why does the paste come out if one upsets the jar?”* e *“What did miss Mason say when you told her I cleaned my classroom?”*. Essa foi uma conquista marcante, que não foi possível para Genie, Victor ou Chelsea.

## **Helen Keller**

Definitivamente, o caso de maior sucesso de superação do isolamento linguístico na infância é o de Helen Keller (STEINBERG; SCIARINI, 2006). Helen Keller nasceu uma criança normal e, aos 19 meses de idade (mesma idade em que Genie foi isolada), ficou cega e surda. A limitada porção de linguagem que ela havia adquirido até então foi a mesma com a qual ficou até os sete anos de idade, quando Anne Sullivan Macy, indicada por Alexander Graham Bell, foi contratada para ensinar-lhe como se comunicar. Helen Keller aprendeu a “ouvir” tocando os órgãos da fala (lábios, boca, garganta e nariz) de sua professora com uma mão e, com a outra, tocando a mão que Macy utilizava para fazer os sinais da Língua Americana de Sinais. Ela aprendeu a falar a Língua Americana de Sinais, e oralmente, com as limitações e peculiaridades de alguém que nunca pôde ter *feedback* sobre sua fala, mas de maneira compreensível. Com o tempo, Helen Keller também aprendeu a ler e a escrever em Braille, chegando a se formar por Radcliffe (a divisão de Harvard para mulheres na época) com honras e a escrever sua autobiografia, *The Story of my Life* (KELLER, 1905).

Pode ser que o pouco contato linguístico que Helen Keller teve antes de sua doença a beneficiou para chegar ao nível de comunicação ao qual chegou. Entretanto, a dificuldade com que (re)aprendeu suas primeiras palavras, conforme relatado em sua autobiografia, demonstra que esse contato foi mínimo. É emocionante ler sua descrição do momento em que ela, após muito tempo de instrução, aprende sua primeira palavra, finalmente relacionando a água que estava tocando com o sinal de água que Macy fazia com a mão (KELLER, 1905).

## **Oxana**

Uma menina, Oxana, foi encontrada em 1991, com oito anos de idade, vivendo em um canil na Ucrânia (STEINBERG; SCIARINI, 2006). Seus pais eram alcoólatras e a abandonaram com os cachorros aos 3 anos de idade. Quando foi encontrada, Oxana se movimentava como cachorros e apenas latia. Aos 19 anos de idade, Oxana conseguiu adquirir um pouco de linguagem, se comunicando em frases simples, mas tem dificuldades em se relacionar com pessoas. O médico que a acompanha, Dr. Vladimir Nagorny, tem tentado ensiná-la um ofício para que ela possa viver entre as pessoas, mas o mais provável é que ela nunca seja considerada uma pessoa normal.

## **Edik**

Em 1999, também na Ucrânia, um menino foi encontrado vivendo com cachorros em um apartamento abandonado, aos quatro anos de idade (STEINBERG; SCIARINI, 2006). Sua mãe, também alcoólatra, o abandonou lá aos 2 anos de idade e Edik teve que recorrer a cachorros de rua para sobreviver. Aos poucos ele começou a adquirir linguagem. Aos 6 anos de idade, tinha linguagem de uma criança de 3, mas James Law, professor de Estudos da Linguagem e Comunicação da City University, em Londres, tem estudado o caso de Edik e está otimista quanto ao seu progresso linguístico e de socialização.

## **Pedro e João**

Há um caso de isolamento linguístico registrado recentemente no Brasil por Lima (2006). É o caso dos irmãos Pedro e João (pseudônimos), que foram descobertos em 1994 vivendo como animais e em um curral de varas para porcos no sertão pernambucano. Eles foram descobertos por causa de uma denúncia e, no momento do resgate, as crianças estavam nuas, desnutridas e famintas, não andavam como bípedes, e não falavam, apenas emitiam grunhidos. Quando foram descobertos, Pedro tinha 14 anos e pesava 13 quilos, e João tinha 8 anos e pesava 11 quilos.

A mãe dos meninos faleceu quando João tinha menos de um ano de idade. O pai se casou novamente e a madrasta passou a deixar os meninos dia e noite no curral dos porcos no quintal da casa. O pai, que viajava muito a trabalho, alega não saber que os meninos dormiam no curral.

Após sete anos em cativeiro, com total privação de interação e linguagem, Pedro e João foram colocados sob os cuidados de tutores, que cuidaram do processo de ressocialização das crianças. Ao serem retirados do cativeiro, os meninos não falavam nenhuma palavra, apenas emitiam grunhidos. Hoje o caçula, João, é mais comunicativo e ativo do que Pedro, que ainda apresenta mutismo e sérios problemas de interação social. Vale salientar que, quando os meninos foram abandonados no curral, Pedro já tinha entre seis e sete anos de idade e, possivelmente, já teria adquirido alguma linguagem.

## Discussão e conclusões

O sucesso de Isabelle e de Helen Keller, em oposição às dificuldades de Genie, Victor e Chelsea, confirma, para alguns pesquisadores, como Lenneberg (1976), a Hipótese do Período Crítico para a aquisição de L1, uma vez que Isabelle e Helen iniciaram suas exposições à língua com seis e sete anos de idade, respectivamente; enquanto que Genie e Victor tinham o dobro da idade e Chelsea já era adulta. Entretanto, apesar dos dados demonstrarem a necessidade de crianças serem expostas à língua desde cedo para a aquisição completa de sua L1, os dados ainda não são suficientemente numerosos e controlados para uma generalização tão forte que determine a idade X ou Y como sendo o limite final para a aquisição de L1.

Ao interpretarem esses casos de privação linguística, Steinberg e Sciarini (2006) acreditam que são dois os fatores que têm papel crucial para compreendê-los: a idade com que a exposição à língua começou, e a extensão de possíveis traumas. Os autores acreditam que o sucesso na aquisição de Isabelle e Helen Keller pode ter sido por ambas não terem sofrido traumas, pois Isabelle, apesar de trancada, tinha o afeto de sua mãe; e Helen Keller estava em uma família que sempre fez o que pôde para proporcionar-lhe uma vida normal. Os traumas nos casos de Oxana, Edik e de Pedro e João são também extremos. Entretanto, Chelsea também não teve traumas, mas não adquiriu muito, possivelmente por sua exposição excessivamente tardia.

Traçar conclusões baseando-se em casos extremos, no entanto, é tarefa quase que impossível, uma vez que há muitas variáveis em jogo. Os traumas e o isolamento que algumas dessas crianças sofreram têm uma série de consequências não só no desenvolvimento linguístico, mas também no desenvolvimento cognitivo, social, comportamental, emocional, psicológico, etc. Portanto:

Privação de *input* linguístico durante a fase da vida de uma criança na qual o seu desenvolvimento cognitivo está no momento mais intenso pode ter efeitos psicológicos/cognitivos bem generalizados, e pode ser que sejam esses efeitos generalizados que são refletidos no desenvolvimento linguístico tardio em vez de efeitos especificadamente de um período crítico para línguas<sup>10</sup> (SINGLETON; RYAN, p. 44-45).

<sup>10</sup> "deprivation of language input during the phase in a child's life when cognitive development is at its most intense may have quite general psychological/cognitive effects, and that it may be these general

Outra fonte de dados para a pesquisa da HPC na aquisição de L1 são casos como o de Chelsea, que é uma situação comum de privação linguística, i.e. o de surdos congênitos de pais ouvintes, que não falam língua de sinais (e.g. MAYBERRY, 1993, 2007; MAYBERRY; LOCK, 2003). Um dos estudos mais citados nesse âmbito é o de Newport (1990), que analisou três grupos de indivíduos surdos e suas competências comunicativas em Língua Americana de Sinais. Todos os participantes tinham pelo menos 30 anos de contato diário com a língua de sinais no momento da coleta de dados, mas o primeiro grupo consistiu de pessoas expostas à língua de sinais desde o início da infância, o segundo grupo de pessoas expostas à língua de sinais pela primeira vez entre quatro e seis anos de idade, e o último das expostas à língua de sinais apenas após os 12 anos de idade. Os resultados mostraram que a diferença entre os dois primeiros grupos foi bem pequena, com o primeiro grupo tendo nível de falante nativo e segundo apresentando pequenas falhas. Entretanto, o desempenho do terceiro grupo ficou significativamente abaixo do dos outros dois, com problemas parecidos com os de Genie. Para a autora, esses resultados reforçam a existência de um PC para aquisição de L1. Já para Singleton (2003), apesar da maior dificuldade de aquisição para aprendizes mais velhos, esses dados não indicam que o desenvolvimento linguístico falha completamente a partir de certo ponto maturacional.

Snow (1987 *apud* SINGLETON; RYAN, 2004) afirma que “é importante lembrar que o ponto final do período crítico tem tanto valor empírico como a própria existência de um período crítico”<sup>11</sup>. Retomando, portanto, as três características do modelo de PC da biologia, de acordo com ele, seria impossível aprender uma língua após o PC caso ele realmente existisse. Contudo, até hoje não foi registrado um caso sequer de um indivíduo que não conseguisse adquirir nada de uma L1 ou L2 por ter começado em certa idade. Até mesmo nos casos de crianças isoladas, todos conseguiram adquirir pelo menos um pouco da língua. Com o PC biológico, contudo, deveria haver um ponto maturacional a partir do qual línguas simplesmente não podem mais ser adquiridas, e a partir do qual também não deveria mais haver progresso/desenvolvimento da(s) língua(s) já adquirida(s). Todavia, Singleton e Ryan (2004) citam estudos que mostram desenvolvimento linguístico ocorrendo após qualquer PC proposto. São estudos que demonstram que:

---

effects that are reflected in later language development rather than effects specifically to a critical period for language”.

<sup>11</sup> “it is important to remember that the end-point of the critical period is as much a matter at empirical issue as is the very existence of a critical period”.

- O desenvolvimento da pragmática é mais acentuado na adolescência, quando a aprendizagem de regras socioculturais está no auge. É principalmente nessa fase que se adquire as funções de tato social e polidez da língua;
- A língua de adolescentes muda rapidamente, com gírias e expressões que vêm e vão de acordo com a moda e que determinam grupos sociais dos adolescentes, impondo a eles a necessidade de adquirir nuances dessa língua;
- Adultos adquirem novas funções linguísticas de acordo com as necessidades sociais e profissionais, como funções para entrevistar, vender, negociar, falar em público, supervisionar o trabalho de outros, criticar, ensinar, aconselhar e instruir;
- Não há um momento da vida de um adulto antes da morte em que o crescimento de seu léxico cesse.

Conseqüentemente, os dados disponíveis sobre a influência da idade de acesso à língua nativa no processo de aquisição indicam que, apesar de um início tardio certamente interferir na competência linguístico-comunicativa a ser adquirida (em diferentes graus), não há como provar a existência de um período crítico, biologicamente definido, a partir do qual absolutamente nenhum aspecto linguístico possa ser adquirido.

## Referências

BIRDSONG, D. Introduction: whys and why nots for the Critical Period Hypothesis in second language acquisition. In: BIRDSONG, D. (Org). *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999b. Cap. 1, p. 1-22.

CRYSTAL, D. *The Cambridge encyclopedia of language*. 3 ed. Nova Iorque, Cambridge University Press, 2010.

CURTISS, S. *Genie: a psychological study of a modern-day "wild child."* Nova Iorque: Academic Press, 1977.

CURTISS, S. Abnormal language acquisition and the modularity of language. In: HINKEL, F. J. (Org.). *Linguistics: the Cambridge survey*, vol. 2. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 1988. p. 96-116.

CURTISS, S.; FROMKIN, V.; KRASHEN, S.; RIGLER, D.; RIGLER, M. The linguistics development of Genie. *Language*, v. 50, p. 528-554, 1974.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

EUBANK, L.; GREGG, K. R. Critical periods and (second) language acquisition. In: BIRDSONG, D. (Org) *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. Cap. 4, p. 65-99.

FROMKIN, V.; KRASEHN, S.; CURTISS, S.; RIGLER, D.; RIGLER, M. The development of language in Genie: a case of language beyond the critical period. *Brain and language*, v. 1, p. 87-107, 1974.

FROMKIN, V.; RODMAN, R.; HYAMS, N. *An introduction to language*. 7. ed. Boston, Massachusetts: Thomson Heinle, 2003.

GUASTI, M. T. *Language Acquisition: the growth of grammar*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 2002.

KELLER, H.; SULLIVAN, A.; MACY, J. A. *The story of my life*. Nova Iorque: Doubleday, Page & Co., 1905.

LANE, H. *The wild boy of Aveyron*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976.

LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. NovaIorque: John Wiley, 1967.

LIMA, F. G. A. *O processo de comunicação pós-ressocialização de duas crianças selvagens*. Recife: Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pernambuco, 2006.

MAYBERRY, R. I. First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: the case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, v. 36, p. 1258-1270, 1993.

MAYBERRY, R. I. When timing is everything: age of first-language acquisition effects on second language learning. *Applied Psycholinguistics*, v. 28, p. 537-549, 2007.

MAYBERRY, R. I.; LOCK, E. Age constraints on first versus second language acquisition: evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, v. 87, p. 369-384, 2003.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1959.

RYMER, R. *Genie: a scientifictragedy*. Nova Iorque: Harper Collins, 1993.

SHATTUCK, R. *The forbidden experiment: the story of the wild boy of Aveyron*. Nova Iorque: Washington Square Press, 1981.

SINGLETON, D. Critical period or general age factor(s)? In: GARCÍA MAYO, M. P.; GARCÍA LECUMBERRI, M. L. *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon, Tonawanda NY e Ontário: Multilingual Matters Ltd, 2003. Cap. 1, p. 3-22.

SINGLETON, D. The critical period hypothesis: a coat of many colors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 43, n. 4, p. 269-285, 2005.

SINGLETON, D.; RYAN, L. *Language acquisition: the age factor*. Cleveon; Tonawanda NY; e Ontario: Multilingual Matters Ltd, 2004.

STEINBERG, D. D.; SCIARINI, N. V. *An introduction to psycholinguistics*. 2 ed. Harlow, Reino Unido: Pearson Education Limited, 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 artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- *Palavras-chave* e *keywords*: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, logo abaixo do resumo.
- *Texto do artigo*: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e *keywords*, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (**Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências**) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- *Referências*: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.
  - ✓ Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.
  - ✓ Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.
  - ✓ No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do *site*: [http://scripts.sil.org/DoulosSIL\\_download](http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download)

- *Anexos*, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra **Anexo**, em negrito, sem adentramento e sem numeração.
- Os artigos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O artigo (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado online em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es). No texto do segundo arquivo com identificação, anexado em "Documentos suplementares", deverá constar ainda, em uma folha que anteceda o artigo, os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo.

Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

REVISTA (CON)TEXTOS LINGÜÍSTICOS  
COMISSÃO EDITORIAL

A/C Alessandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Ana Cristina Carmelino (Editora de Layout), Aurélia Lyrio (Editora de Texto), Edenize Ponzo Peres (Editora de Seção), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Júlia Maria da Costa de Almeida (Editora de Texto), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Leitora de Prova), Maria da Penha Pereira Lins (Editora de Texto), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção).

CCHN/ PPGEL – Pós-Graduação em Linguística  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Av. Fernando Ferrari, nº 514  
Campus Universitário – Goiabeiras  
CEP 29075-910  
Vitória – ES  
Tel: 0 (XX) 27 4009-2801  
email: contextoslinguisticos@hotmail.com