

EDIÇÃO 59 – ESTUDOS DE LINGUÍSTICA

OUTUBRO 2019 – Online desde 29 de outubro de 2019

Comissão Editorial Executiva:

Editora-Chefe:

Prof.^a Dr.^a Valéria de Oliveira Monaretto

Editoras:

Me. Patrícia Cristine Hoff

Me. Sara Luiza Hoff

Prof.^a Dr.^a Silvana Silva

Editores de Seção:

Alessandra Santos Solé

Camila Witt Ulrich

Débora Heineck

Evandro Oliveira Monteiro

Fábio Aresi

Izabel Maria da Silva Lopes

Jussara Maria Habel

Laura Campos de Borba

Renata Martins da Silva

Samuel Gomes de Oliveira

Sara Luiza Hoff

Valéria Neto de Oliveira Monaretto

Valéria Schwuchow

Editores de Texto:

Aline Vargas Stawinski

Cláudia Fernanda Pavan

Denise de Quintana Estacio

Gabrielle Rodrigues Sirianni,

Gian Franco Moretto

Júlia Campos Lucena,

Leonardo von Pfeil Rommel,

Márcia dos Santos Dornelles

Mariana Klafke

Marilane Mendes Cascaes Rosa

Monique Cunha de Araujo

Rodrigo César Dias

Paula Biegelmeier Leao,

Patrícia Helena Freitag

Patrícia Azevedo Gonçalves

Bolsista:

Sofia Froehlich Kohl

Conselho Editorial Consultivo:

Adila Beatriz Naud de Moura (Unisinos), Albano Dalla Pria (UNEMAT), Alcione Corrêa Alves (UFPI), Américo Venâncio Lopes Machado Filho (UFBA), Ana Lúcia de Paula Müller (USP), Ana Lúcia Montano Boessio (Unipampa), Ana Paula Sá e Souza Pacheco (USP), Ana Paula Scher (USP), Andréia Guerini (UFSC), Andrew Nevins (UFRJ), Anelise Burmeister (Uniritter), Antônio Luciano Pontes (UERN), Aparecida Negri Isquerdo (UEL/UFMS), Aracy Graça Ernst (UCPEL), Arlinda Cantero Dorsa (UCDB-MS), Carlos Garcia Rizzon (Unipampa), Carolina Ribeiro Serra (UFRJ), Cassiano Ricardo Haag (Unisinos), Cátia de Azevedo Fronza (Unisinos), Charlotte Marie Chambelland Galves (Unicamp), Christine Siqueira Nicolaidese (UFRJ), Cirlene de Sousa Sanson (UFF), Clara Zeni Camargo Dornelles (Unipampa), Claudia Campos Soares (UFMG), Claudia Lorena Vouto da Fonseca (UFPEL), Claudia Maria Xatara (UNESP-SJRP), Claudia Mentz Martins (FURG), Cláudio Celso Alano da Cruz (UFSC), Danielle dos Santos Corpas (UFRJ), Dilys Karen Rees (UFG), Eclair Antonio Almeida Filho (UnB), Edleise Mendes (UFBA), Elena Ortiz Preuss (UFG), Elisa Guimarães Pinto

(Universidade Mackenzie-SP), Ercília Ana Cazarin (UCPel), Eunice Polônia (UFRGS), Fábio Delano Vidal Carneiro (FASETTE), Fabíola Simão Padilha Trefzger (UFES), Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS), Fernando Cerisara Gil (UFPR), Florian Jaeger (University of Rochester/EUA), Gabriel de Ávila Othero (UFRGS), Gean Nunes Damulakis (UFRJ), Giovana Ferreira Gonçalves (UFPel), Helena Topa Valentim (Universidade Nova de Lisboa), Heloísa Augusta Brito de Mello (UFG), Heloisa Maria Moreira Lima de Almeida Salles (UnB), Jamesson Buarque de Souza (UFG), Janaína da Silva Cardoso (UERJ), Jania Martins Ramos (UFMG), Jaqueline Bohn Donada (UTFPR), João Manuel dos Santos Cunha (UFPel – aposentado), Jorge Alves Santana (UFG), José Gaston Hilgert (Mackenzie), Juliana Roquete Schoffen (UFRGS), Jurema José de Oliveira (UFES), Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG), Leci Borges Barbisan (PUCRS), Leonor Werneck Santos (UFRJ), Lidia Almeida Barros (UNESP), Lorenzo Vitral (UFMG), Luis Alberto Nogueira Alves (UFRJ), Luiz Carlos Martins de Souza (FAPEAM), Mailce Borges Mota (UFSC), Marcelo Barra Ferreira (USP), Marcelo Corrêa Sandmann (UFPR), Márcia Maria Cançado Lima (UFMG), Márcia Cristina Romero Lopes (UNIFESP), Márcia Sipavicius Seide (UNIOESTE), Marcos Goldnadel (UFRGS), Marcos Rogério Cordeiro Fernandes (UFMG), Maria Amélia Dalvi Salgueiro (UFES), Maria Aparecida Barbosa (USP), Maria Auxiliadora Ferreira Lima (UFPI), Maria Cristina Figueiredo Silva (UFPR), Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS), Maria da Glória Corrêa Di Fanti (PUCRS), Maria del Carmen Villarino Pardo (USC/Espanha), Maria Eduarda Giering (Unisinos), Maria Fernanda Garbero de Aragão (UFRRJ), Maria Filomena Spatti Sândalo (Unicamp), Maria Hozanete Alves de Lima (UFRN), Maria Onice Payer (UNIVAS), Maria Zilda Ferreira Cury (UFMG), Maria-Cristina Micelli Fonseca (UFC), Martha Dreyer de Andrade Silva (Unisinos), Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (Unicamp), Mauro Nicola Póvoas (FURG), Mônica Magalhães Cavalcante (UFC), Mônica Nóbrega (UFPB), Paulo Cortes Gago (UFJF), Pedro Theobald (PUCRS), Philippe René Marie Humblé (Erasmus University College/Bélgica), Raquel Santana Santos (USP), Rejane Flor Machado (UFPel), Renato Miguel Basso (UFSCar), Rogério Santana dos Santos (UFG), Rove Luiza de Oliveira Chishman (Unisinos), Sabrina Sedlmayer (UFMG), Sara Rojo (UFMG), Sergio Romanelli (UFSC), Seung-Hwa Lee (UFMG), Silvana Kissmann (IFRS), Silvana Silva (UFRGS), Sílvia Maria Guerra Anastácio (UFBA), Simone Sarmento (UFRGS), Solange Fiuza Cardoso Yokozawa (UFG), Solange Mittmann (UFRGS), Sonia Maria Lazzarini Cyrino (Unicamp), Suênio Campos de Lucena (UNEB), Sumiko Nishitani Ikeda (PUCSP), Terezinha de Jesus Machado Maher (Unicamp), Thaís Cristófaros Alves da Silva (UFMG), Thiago Marcondes Valenzuela Bolívar (UNILA), Tony Berber Sardinha (PUCSP), Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRGS), Valéria Silveira Brisolara (Unisinos), Vanice Maria Oliveira Sargentini (UFSCAR), Vera Helena Dentee de Mello (Unisinos), Vera Lúcia Cardoso Medeiros (Unipampa), Verónica Galíndez (USP).

Avaliadores que contribuíram para esta edição:

Adila Naud de Moura (Unisinos), Alessandra Vieira (UFRGS), Amós da Silva (UERJ), Andréia da Silva Daltoé (Unisul), Athany Gutierrez (UFFS), Caciene Medeiros (UFMS), Carla Façanha de Brito (UFCA), Carmen da Costa Silva (UFRGS), Cassiano Haag (Unisinos), Caterina Pavão (UFRGS), Claudia Lara (UFMS), Claudia Zavaglia (UNESP), Cristiane Fuzer (UFMS), Daiane Siveris (UFRGS), Danniel Carvalho (UFBA), Ernani de Freitas (UPF), Felix Miranda (UFRGS), Gabriel Othero (UFRGS), Heloisa Salles (UnB), Juliana Schoffen (UFRGS), Karen Santorum (UNISC), Leonor dos Santos (UFRJ), Luciana Pilatti Telles (FURG), Luciene Brisolara (UFRGS), Márcia Surdi (Unochapecó), Márcio Santiago (UFRN), Marcos Goldnadel (UFRGS), Maria Cristina Leandro-Ferreira (UFRGS), Maria Cristina Pereira (UFRGS), Maria José Finatto (UFRGS), Maria Resende Ottoni (UFU), Mariana Botta (Uniritter), Marinete Rodrigues (UFAC), Núbia Faria (Ufal), Odete Pereira da Silva Menon (UFPR), Paula Nunes (UTFPR), Rosana Budny (UFGD), Silvana Silva (UFRGS), Solange Mittmann (UFRGS), Sumiko Ikeda (PUCSP), Tanara Zingano Kuhn (UC), Ubiratã Alves (UFRGS), Valéria Monaretto (UFRGS), Vanice Sargentini (UFSCar), Zaira Santos (UFES).

Editorial – volume 59 | Estudos Linguísticos 2019

Este volume 59 dos *Cadernos do Instituto de Letras*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é dedicado a Estudos Linguísticos. Diferentes temas são examinados em perspectivas de análise tanto diacrônica como sincrônica, nas áreas de tradução, fonologia, morfossintaxe, pragmática, terminologia e lexicologia, análise do discurso, linguística aplicada, psicolinguística e sociolinguística.

É necessário observar que a publicação de mais um número da revista é, para nós, motivo de grande satisfação e orgulho, ainda mais considerando o cenário de turbulências que a ciência brasileira tem enfrentado recentemente, em meio a diversas indefinições e severos cortes orçamentários. Além disso, precisamos expressar o contentamento que temos de ser uma publicação atemática, garantindo a estudantes e professores brasileiros e estrangeiros um meio de publicar estudos de diferentes temas, com todos os artigos submetidos a rigoroso exame de avaliação por pares.

O ano de 2019 representa novidades na Equipe Editorial Executiva, com a inclusão da doutoranda Sara Luiza Hoff ao quadro de editores, permitindo uma divisão mais equitativa das tarefas executivas da publicação. Desse modo, assinam este Editorial a Editora-chefe dos *Cadernos do Instituto de Letras*, a Profa. Dra. Valéria Neto de Oliveira Monaretto, e as colegas Editoras Profa. Ma. Patrícia Cristine Hoff, Ma. Sara Luiza Hoff e Profa. Dra. Silvana Silva, responsáveis pela coordenação da equipe e pela organização das avaliações.

Ademais, registra-se o agradecimento ao apoio concedido à atuação da Comissão Editorial pelo Prof. Dr. Rafael de Carvalho Brunhara e pela Profa. Dra. Cinara Ferreira Pavani, ambos do Instituto de Letras da UFRGS. Do mesmo modo, agradecemos à bolsista Sofia Froehlich Kohl, pelo apoio na realização de suas diversas tarefas.

É preciso ressaltar que a Equipe Editorial de nossa revista é majoritariamente formada por alunos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, respeitando-se as origens desse periódico e as diferentes linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras. São eles que desempenham as funções de Editores de Seção e Editores de Texto, garantindo a confiabilidade da avaliação e a qualidade dos artigos publicados. Aos Editores de Seção Alessandra Santos Solé, Camila Witt Ulrich, Débora Heineck, Evandro Oliveira Monteiro, Fábio Aresi, Izabel Maria da Silva Lopes, Jussara Maria Habel, Laura Campos de Borba, Renata Martins da Silva, Samuel Gomes de Oliveira e Valéria Schwuchow, e aos Editores de Texto Aline Vargas Stawinski, Cláudia Fernanda Pavan, Denise de Quintana Estacio, Gabrielle Rodrigues Sirianni, Gian Franco Moretto, Júlia Campos Lucena, Leonardo von Pfeil Rommel, Márcia dos Santos Dornelles, Mariana Klafke, Marilane Mendes Cascaes Rosa, Monique Cunha de Araujo, Rodrigo César Dias, Paula Biegelmeier Leao, Patrícia Helena Freitag e Patrícia Azevedo Gonçalves, fica registrado o nosso agradecimento pela presteza e responsabilidade do trabalho desenvolvido. Agradecemos também e de maneira muito

especial ao Editor de Seção Lucas Cyrino, pela colaboração na coordenação do processo de revisão textual.

Finalmente, registramos o apreço ao Programa de Pós-Graduação e ao Instituto de Letras da UFRGS pelo apoio sempre concedido à revista, bem como aos professores de diversas instituições que tão gentilmente dedicam seu tempo para a avaliação dos artigos desta publicação.

Ao leitor, fica nosso desejo de que faça proveito deste novo número dos *Cadernos do Instituto de Letras*.

Patrícia Cristine Hoff – Editora e membro da Comissão Executiva

Sara Luiza Hoff – Editora e membro da Comissão Executiva

Silvana Silva – Editora e membro da Comissão Executiva

Valéria Neto de Oliveira Monaretto – Editora-Chefe

O número 59 dos *Cadernos do IL* reúne 20 artigos que responderam à chamada atemática no domínio dos Estudos Linguísticos. Trata-se de uma compilação de textos escritos por pesquisadores – alunos e professores de graduação e de pós-graduação – de diferentes instituições de ensino superior brasileiras e estrangeiras. Os artigos tratam de temas distintos, abordados a partir de perspectivas diversas. Porém, ao mesmo tempo, têm algo em comum: se direcionam a uma maior compreensão das línguas, da língua e da linguagem. Os estudos que compõem o número são apresentados a seguir, ordenados alfabeticamente considerando o último sobrenome do primeiro autor.

No artigo **Dicionários bilíngues no auxílio da tradução poética de Edgar Allan Poe**, Juan Carlos Acosta propõe uma tradução do poema “A Dream Within A Dream” valendo-se do auxílio de dois dicionários bilíngues inglês-português. Seu objetivo é verificar o potencial de assistência dessas obras no tocante ao processo tradutório de poemas. O trabalho se ampara em parâmetros metalexiconográficos de análise de dicionários bilíngues e nos procedimentos para tradução de poemas propostos por Vizioli (1983), Paz (1971) e Steil (2006). A metodologia consiste em duas etapas de tradução, a primeira mais literal e a segunda com vistas à adequação da estrutura métrica e de rimas, de forma que se assemelhe ao poema original. Acosta conclui que os dois dicionários analisados são úteis para a tradução de poemas e que o potencial de auxílio dessas obras é maximizado quando são usadas em conjunto durante o processo tradutório.

A partir da percepção das dificuldades, muitas vezes, enfrentadas por alunos do ensino básico no entendimento de termos encontrados em materiais didáticos e elementos que fazem parte do repertório escolar, o artigo **A escola, o conhecimento especializado e a terminologia: relato de experiências**, escrito por Viviane Marques Barel, Cleci Regina Bevilacqua e Ana Eliza Pereira Bocorny, apresenta relatos de projetos escolares que, enfocando alguns princípios da Terminologia, propõem estratégias e recursos que possam servir de apoio a conteúdos especializados trabalhados em sala de aula. As autoras percebem que a compreensão e reflexão sobre o significado das palavras e dos termos contribuem para a comunicação, a leitura dos textos e para a construção do conhecimento linguístico e destacam a importância do ensino do léxico na prática pedagógica.

Amanda Teixeira Bastos, Fernanda Souza e Silva e Marcia Alves de Oliveira, no artigo intitulado **Interculturalidade e avaliação formativa na preparação para a parte escrita do Celpe-Bras: uma proposta de sequência didática**, fazem uma reflexão sobre a preparação para o exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras) e sobre o uso de sequência didáticas como ferramenta metodológica. Nesse sentido, as autoras propõem uma sequência didática de produção escrita, embasada teoricamente pelos autores da chamada Escola de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como por Allal, Bain e Perrenoud (1993), teóricos dos estudos de avaliação formativa.

Paulo Ricardo Silveira Borges, no artigo **As dimensões sociais da mudança em peças de teatro de autores gaúchos: inserção e propagação do pronome a gente no português brasileiro**, trata de examinar a inserção do pronome a gente no português gaúcho sob uma perspectiva sociolinguística histórica. O pesquisador faz uso de um modelo de análise um tanto incipiente no estudo da mudança do português brasileiro, pelas dificuldades e problemas naturais de se lidar com o material linguístico diacrônico. O período histórico examinado é de cem anos, e o objeto de análise é composto de peças de teatro escritas a partir de 1896. A pesquisa procura examinar aspectos sociais que estariam interferindo na disputa entre os pronomes “nós” e “a gente” na língua.

Em **Estudo-piloto sobre terminologias da Ciência da Computação**, Fabiana Hennies Brigidi analisa teses e dissertações defendidas no campo da Ciência da Computação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a fim de distinguir candidatos a unidades terminológicas da área. Os marcos teóricos nos quais se baseia o trabalho são a Teoria Comunicativa da Terminologia e a Teoria Sociocognitiva da Terminologia; os procedimentos metodológicos, por sua vez, se amparam na Linguística de *corpus*. Ao analisar os dados obtidos, Brigidi identifica uma predominância de unidades terminológicas em língua inglesa e de siglas. A partir dos resultados, a autora almeja, futuramente, elaborar um vocabulário controlado de termos da Ciência da Computação que possa ser utilizado no Sistema de Automação de Bibliotecas da UFRGS (SABi).

Partindo da obra de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), em **A fábrica do sujeito neopentecostal**, Marcos Dias Camelo e Kátia Menezes de Souza articulam a perspectiva da Análise do Discurso de Michel Pêcheux com preceitos teóricos de Michel Foucault para trabalhar sobre o que chamam de fenômeno pentecostal. Dispondo

de quatro livros de apóstolos e pastores como *corpus*, em suas análises, os autores estabelecem paralelos entre o discurso neopentecostal e a teoria neoliberal.

Paloma Maraísa Oliveira Carmo e Maria de Fátima de Almeida Baia, no artigo intitulado **O fenômeno puzzle-puddle-pickle na perspectiva do Modelo dos Exemplares**, apresentam pressupostos teóricos sobre representações linguísticas com base nos Sistemas Adaptativos Complexos e no Modelo de Exemplares. As autoras analisam contextos em que a criança se mostra capaz de produzir determinado segmento mas falha na produção de outro, caracterizando trocas fonológicas a fim de uma aproximação com relação à forma-alvo. Por meio de dados observacionais e longitudinais de uma criança de Vitória da Conquista (Bahia), conduzem um estudo de caso e relatam que o fenômeno apresenta baixa frequência e que não tem relação com rotinas articulatórias iniciais.

Em **A representação fonológica da vibrante no português brasileiro**, Daiane Sandra Savoldi Curioletti e Márcia Meurer Sandri revisitam o problema do *status* fonológico da vibrante no português por meio de um esboço das interpretações divergentes existentes na literatura. O texto expõe as diferentes abordagens acerca da discussão sobre a existência de um ou dois fonemas desde o modelo estruturalista ao gerativista. Além da revisão sobre o aspecto quantitativo do número de segmentos no sistema fonológico, o artigo também discorre sobre qual seria a forma subjacente, assunto ainda em debate e sem consenso entre os linguistas nos dias atuais.

No artigo **Gestualidade nas línguas de sinais à luz do princípio saussuriano da dupla essência da linguagem**, Laura Amaral Kümmel Frydrych busca, de um lado, corroborar a consideração da gestualidade no escopo dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, e, de outro, articular esse tema com o princípio da dupla essência da linguagem proposto por Ferdinand de Saussure. A hipótese sustentada pela autora é a de que, uma vez considerado o princípio saussuriano da dupla essência da linguagem, a gestualidade apresenta um duplo estatuto, podendo ser vista tanto como puro gesto quanto como signo linguístico, em seu caráter representacional.

Rossana Furtado, Karina Fadini e Zirlene Effgen analisam a presença da cordialidade no discurso publicitário no artigo **O discurso publicitário: “Meu nome é cortesia! Meu sobrenome? Persuasão!”**. Para isso, observam, no processo do ato comunicativo, o uso de recursos multimodais capazes de instaurar o reconhecimento de um *ethos* socialmente responsável. Para as autoras, nos anúncios pesquisados, a cenografia se destaca, originando a espetacularização do sentir, da cordialidade e da

polidez, o que, por sua vez, promove o comparecimento da persuasão, que produz a projeção do *ethos* socialmente responsável.

No âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional, no artigo **A metafunção textual e os recursos de identificação em memorial de leitura**, Débora Plochanski Haag e Lucia Rottava analisam como o fluxo de informação é construído a partir dos recursos semântico-discursivos de identificação em um texto do gênero memorial de leitura produzido por um aluno do primeiro semestre de graduação em Letras. As pesquisadoras buscam observar a organização semântico-discursiva do texto dentro de um contexto de uso da língua. Para tanto, utilizam como aporte teórico os fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (2017) e Martin e Rose (2007). A partir dos resultados, as autoras apontam para a importância da compreensão e da utilização consciente do recurso de identificação tanto no gênero memorial de leitura quanto em outros textos escritos.

No trabalho **O uso de tu e você na posição de sujeito em posts de fan page do Facebook do restaurante universitário da UFSM**, Tatiana Keller e Paola Fontana investigam o uso dos pronomes “tu” e “você” em posição de sujeito no português falado no Rio Grande do Sul. As autoras comentam que a mídia tem apontado para um fenômeno atual na fala dos jovens gaúchos: o uso do pronome “você” em detrimento do “tu”. Essa preferência dos jovens seria favorecida, em grande medida, pelos novos meios de comunicação e de informação, e, em especial, pelas redes sociais. A proposta do artigo foi estudar o tema por meio do contexto de aparecimento desses pronomes em comentários postados em uma *fan page* do Restaurante Universitário da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Retomando os preceitos teóricos de Antonio Gramsci, em especial os que tratam das questões que se reportam à língua e à gramática, Cristiane Lenz, no artigo **O conceito de língua na obra de Antonio Gramsci**, reflete acerca do conceito de nacional-popular. Para isso, considera as pesquisas em literatura e gramática do teórico, bem como a sua tese dos intelectuais orgânicos. A autora argumenta que os processos culturais na sociedade podem ser observados de outra perspectiva se considerarmos a concepção material da língua. Essa nova possibilidade confere às forças sociais o caráter de agentes de transformação. Lenz conclui que a língua, pensada ao lado da história, pode ser tomada como força de representação e de transformação social.

No artigo **A arte da tradução: um breve exercício de terminologia diacrônica**, o autor Cristian Cláudio Quinteiro Macedo apresenta um estudo piloto no qual realiza análise de um *corpus* dividido em dois *subcorpora* com textos publicados

entre 1812 a 1817. O objetivo do estudo é verificar se havia uma linguagem especializada comum que caracterizaria o domínio da Tradução no período. Para tanto, são analisados: (1) a primeira tese sobre tradução defendida na França e (2) resenhas críticas publicadas em um importante jornal parisiense. O autor conclui, após a análise, que, apesar dos textos terem sido elaborados em contextos comunicativos diferentes, eles compartilham um conjunto significativo de unidades de compreensão. A partir disso, é possível entender, segundo o autor, que se fazia uso de uma linguagem especializada na época.

O artigo intitulado **A pesquisa das línguas eslavas no cenário da diversidade linguística na região sul do Brasil**, de Myrna Estella Iachinski Mendes, analisa línguas de imigração eslava (polonesas, ucranianas, russas) em contato com o português. A autora prioriza estudos descritivos com enfoque sociolinguístico. Ao longo do texto, ocorre o mapeamento das diferentes variedades eslavas presentes no Brasil e a reiteração da necessidade da formação de pesquisadores para fomentar essas variedades.

Em **Pesquisa em ensino de texto na escola: as qualidades discursivas no exercício da produção e da análise de textos**, Daniela Favero Netto, Adauro Locatelli Taufer e Amelia Biesek Lovatto apresentam o resultado de um projeto de produção textual oferecido como disciplina eletiva em uma escola de Porto Alegre. O propósito do estudo é desenvolver estratégias que auxiliassem os alunos na produção de conhecimento, tomando como metodologia a pesquisa-ação e como suporte teórico à prática em sala de aula as qualidades discursivas apontadas por Guedes (2009).

Ariele Helena Holz Nunes, Gabriela Elenita Tureck e Marly Krüger de Pesce, em **A violência verbal e não verbal: um empecilho para o processo de ensino e aprendizagem**, avaliam o discurso sobre a violência no aparato escolar, visando determinar as consequências da violência no aprendizado. As autoras apontam o importante papel da linguagem na reversão à violência. O estudo apresenta, em sua base teórica, autores da área discursiva, como Eni P. Orlandi e Michel Foucault.

Rosemeri Bernieri de Souza combina o estudo dos gêneros discursivos e a materialidade sinalizada em Libras em seu artigo **A perspectiva semiodiscursiva dos gêneros televisivos de informação: uma análise dos gêneros discursivos em Libras do acervo multimídia da TV INES**, baseando-se nas teorizações de Charaudeau (1997; 2004). A autora examina registros em vídeo de um acervo televisivo para refletir acerca da natureza dos gêneros em línguas de sinais.

O artigo **Análise do tratamento terminológico dos textos do Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS e sua relação com a situacionalidade**, de Lucas

Meireles Tcacenco, avalia os textos utilizados no Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS em relação ao seu funcionamento. A base teórica na qual o trabalho está ancorado são a Linguística Textual, as perspectivas textuais da Terminologia e as propostas de Guiomar Ciapuscio no que tange ao tratamento terminológico de termos. Entre os resultados obtidos, Tcacenco verifica que há um comprometimento da situacionalidade dos textos analisados. Frente a esse cenário, o trabalho do autor possui potencial de aplicação para a reescrita desses textos.

No manuscrito **El caligrama del Liber sancti Andreae de castello**, Fidel Pascua Vílchez analisa, transcreve e traduz do latim para o espanhol um caligrama pertencente a um códice do século XII. O autor comenta que a escrita, além de ser dedálica, apresenta também traços da escrita acróstica, teléstica e mesóstica. Como método de interpretação, Vílchez analisa a estrutura, caracterizada pela simetria, e o conteúdo da obra, um canto de louvor a Cristo.

É com grande satisfação que apresentamos essa ampla variedade de artigos, que seguramente contribuirão sobremaneira para o desenvolvimento da linguística brasileira.

Para finalizar, registramos o agradecimento aos professores avaliadores e aos demais membros integrantes da Equipe Editorial da revista, cuja contribuição é fundamental para a publicação de mais este número dos *Cadernos do IL*.

As Editoras e os Editores de Seção:

Alessandra Santos Solé

Camila Witt Ulrich

Débora Heineck

Evandro Oliveira Monteiro

Fábio Aresi

Izabel Maria da Silva Lopes

Jussara Maria Habel

Laura Campos de Borba

Renata Martins da Silva

Samuel Gomes de Oliveira

Sara Luiza Hoff

Valéria Neto de Oliveira Monaretto

Valéria Schwuchow

DICIONÁRIOS BILÍNGUES NO AUXÍLIO DA TRADUÇÃO POÉTICA DE EDGAR ALLAN POE

Juan Carlos Acosta

Submetido em 29 de abril de 2019.

Aceito para publicação em 09 de setembro de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 11-29.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

DICIONÁRIOS BILÍNGUES NO AUXÍLIO DA TRADUÇÃO POÉTICA DE EDGAR ALLAN POE

BILINGUAL DICTIONARIES IN AID OF POETIC TRANSLATION OF EDGAR ALLAN POE

Juan Carlos Acosta*

RESUMO: No presente trabalho buscamos fazer uma tradução do poema *A Dream Within A Dream* de Edgar Allan Poe observando como os dicionários bilíngues podem auxiliar no processo tradutório. Seguindo os estudos de Paz (1971) e Steil (2006), a tradução é dividida em duas partes: na primeira etapa, fazemos uma tradução mais literal do texto. Para algumas palavras no final dos versos, realizamos uma listagem de significados encontrados nos dicionários a fim de que auxiliem na construção das rimas. Após isso, fazemos uma segunda tradução do texto, adequando-o à língua de chegada, de modo a ter uma estrutura métrica e de rimas mais parecida com o poema original. A partir dessa tradução, são apontadas algumas considerações sobre a eficácia desses dicionários durante o processo tradutório.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução poética; Edgar Allan Poe; lexicografia; dicionários bilíngues.

ABSTRACT: In this work we aim to translate Edgar Allan Poe's poem *A Dream Within A Dream* observing how bilingual dictionaries can assist in the translation process. According to Paz (1971) e Steil (2006) studies, the translation process is divided into two parts. In the first step we make a literal translation. For some words at the end of the verses, we make a list of meanings found in the dictionaries in order to assist in the construction of the rhymes. After that, we make a second translation of the text aiming to accommodate the poem to the target language using metric and rhyme structures that are similar to the original poem. From this translation, we point out some considerations about the effectiveness of these dictionaries during the process.

KEYWORDS: Poetic translation; Edgar Allan Poe; lexicography; bilingual dictionaries.

1 Introdução

O ato de traduzir um poema sempre foi acompanhado de adjetivos que demonstram os obstáculos inerentes a tal tarefa – há os que apontam suas dificuldades e outros suas impossibilidades. Ainda assim, nunca deixou de ser objeto de interesse de pesquisadores. Vizioli (1983, p.111) menciona que “traduzir poesia é, acima de tudo, um trabalho de amor”.

Segundo Ezra Pound (1954 *apud* Vizioli, 1983, p. 112), a criação poética consiste de três atividades principais, que são a “meloopia” (audição), a “fanoopia” (visão) e a “logopeia” (intelecto). A primeira está relacionada com a musicalidade do verso, a sua melodia, o número de sons e sua intensidade. O que poderíamos chamar de “ritmo” e suas qualidades sonoras. A segunda refere-se aos elementos visuais ou pictóricos suscitados pelo poema: a parte imagética, ou, também, chamada de

* Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: juannacosta82@gmail.com.

“atmosfera” que o poema cria. A terceira diz respeito às denotações e às conotações do poema, a parte mais cerebral das três, a mais intelectual. Tendo esses três aspectos em mente, um poema que passa por uma tradução, evidentemente, poderá perder algo dessas três características, bem como ganhar algo delas em contrapartida. Nem sempre é possível traduzir tudo o que um poema transmite em seus versos. Sempre haverá um jogo de “perde e ganha”. Se traduzirmos, por exemplo, um poema mantendo a mesma métrica, é provável que tenhamos que diminuir o que está sendo dito no original, sacrificando, dessa forma, algo das imagens que o poema traz. É como num inverno rigoroso, cobrir-se com um cobertor muito curto: não será possível cobrir-se por completo, ou se tapa a cabeça deixando os pés de fora ou se tapa os pés deixando o ar entrar pela parte de cima. Também, podemos nos encolher para que caibamos dentro do cobertor. Qualquer das alternativas trará certo desconforto. Portanto, é uma questão de prioridades: ter claro qual das partes queremos manter “aquecida”. Eis o dilema do tradutor de poesia.

Para Vizioli (1983, p. 111), existem três requisitos básicos para a tradução poética:

- a) O gosto pelo verso (não sendo obrigatório que o tradutor seja ele mesmo um poeta).
- b) Conhecer o poeta a ser traduzido (saber algo sobre sua vida, seu meio ambiente).
- c) Ter familiaridade com as principais dificuldades que derivam das diferenças entre as línguas para poder ser capaz de adquirir os recursos que lhe permitam contorná-las.

Particularmente, acreditamos que, além desses requisitos, o tradutor poético deve ter não apenas gosto pelo verso em si, mas também um gosto especial pela leitura do verso traduzido. Ele deve estar familiarizado com a poesia traduzida, de modo a observar, eventualmente, comparando com o texto original, como os tradutores chegam no seu resultado final e quais foram as soluções encontradas por eles. Além disso, gostaríamos de salientar o terceiro item acima citado: a importância dos recursos que auxiliam os tradutores na sua tarefa. É preciso não apenas compreender o processo de tradução de poesia e, senão, também, saber quais as ferramentas mais eficazes para levar a cabo a tarefa.

Este trabalho pretende observar, através de um exercício prático, a utilização de alguns desses recursos (no caso, os dicionários bilíngues), vendo até que ponto eles nos ajudam na tarefa. O poema escolhido foi *A Dream Within A Dream*, de Edgar Allan Poe.

2 Tradução poética e dicionários bilíngues

A tradução poética, segundo Octavio Paz (1971, p. 7, tradução nossa¹), é “uma operação análoga à poesia, mas que se desdobra no sentido inverso”. O poema parte da língua em movimento e transforma-se num objeto verbal de signos insubstituíveis e imóveis. Já o poema traduzido, parte de um objeto estático (o poema original) cujos

¹ No original: “es una operación análoga a la creación poética, sólo que se despliega en sentido inverso.”

elementos são “desmontados e entram novamente em circulação para logo serem devolvidos à linguagem.” (PAZ, 1971, p.7, tradução nossa²).

Para Steil (2006, p. 146), “no momento em que recebe ou *compreende* o poema que toma como original a traduzir, o tradutor retém do texto de partida uma cadeia fixa de significados, inicialmente abstrata ou sem revestimento material (sem significantes)”, que ele deverá materializar na língua de chegada. Para tal processo, a autora prevê duas etapas:

- a) *Compreensão* - busca pelo “tecido fixo de significados” (sem significantes fixos) através de “signos ordinários” (o que resultará numa espécie de tradução literal).
- b) *Produção* - busca pelos significantes equivalentes dos “signos poéticos” (o que resultará na tradução poética).

Para o presente trabalho, dividimos a tradução do poema em dois momentos, inspirados nas duas etapas acima citadas. Mas antes de partirmos para a tradução, é necessário levantarmos algumas considerações sobre o tipo de dicionário a ser utilizado na tradução do poema.

De acordo com os estudos de Bugueño Miranda (2016, p.41), os dicionários bilíngues podem ser divididos de acordo com diferentes critérios dicotômicos. Quando um dicionário abrange tanto verbetes da língua A para B quanto da língua B para A, chama-se de dicionário bidirecional. Se o dicionário abrange apenas A para B ou apenas B para A, chama-se de dicionário monodirecional. Também, podemos considerar um dicionário que faz a transferência entre a língua materna (L¹) para a língua estrangeira (L²) como um dicionário ativo e um dicionário que faz a transferência de L² para L¹ como um dicionário passivo.

De maneira geral, um dicionário passivo é macroestruturalmente denso (necessidade de maior quantidade de palavras lematizadas) e microestruturalmente enxuto (as informações em português não precisam ser extensas, pois é a língua que o consulente já conhece). Por sua vez, um dicionário ativo é macroestruturalmente enxuto (não há necessidade de ser extenso na lematização) e microestruturalmente denso (é preciso ter mais informações na língua estrangeira). Ainda, devemos levar em consideração a função que o dicionário exerce. Se a função do dicionário é de produzir um texto livre em outra língua, chama-se tal função de “função textual”. No caso da tradução, pelo fato de existir um texto prévio à tradução (o original), considera-se tal ato como “função pré-textual”.

Tendo em mente que o presente trabalho propõe dividir o ato de tradução em duas etapas: a primeira (*compreensão*), que visa entender a mensagem do texto escrito em L² fazendo uma espécie de “tradução literal” e a segunda (*produção*) que visa adequar o texto à L¹ de maneira a ser uma “tradução poética”, teremos que dividir a maneira de consultar os dicionários entre duas perspectivas: a semasiológica e a onomasiológica. Na perspectiva semasiológica, consultamos as palavras cujo significado não nos parece claro em português. Portanto, na etapa de *compreensão*, utilizamos os dicionários para compreender o texto escrito em L². Uma vez que temos uma ideia do que o texto significa em L¹, passamos para a segunda etapa, que consiste em procurar no dicionário qual a melhor maneira de traduzir esta palavra que já compreendemos seu significado – perspectiva onomasiológica.

² No original: “desmontar los elementos de ese texto, poner de nuevo en circulación los signos y devolverlos al lenguaje.”

Nesse ponto, parece-nos pertinente termos algumas perguntas que ajudarão a nortear este trabalho:

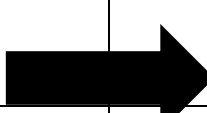
- Quais seriam as melhores obras lexicográficas a serem utilizadas pelo tradutor de poesia?
- Em que medida é possível usar dicionários bilíngues entre a etapa semasiológica e a etapa onomasiológica?

Queremos observar o uso dos dicionários bilíngues neste tipo de tradução, observar os seus limites - até onde, digamos, o dicionário “transborda” da etapa semasiológica para a onomasiológica. Bugueño e Damim (2005) afirmam que devem ser considerados os seguintes itens na escolha do dicionário e que seja efetivamente útil e coerente:

- Público-alvo;
- Direcionalidade do dicionário;
- Função da obra;
- Especificidade das línguas.

Então, os dicionários selecionados para este trabalho devem ser pensados para a tradução (função pré-textual) para ser usado por falantes nativos de Português com nível avançado de Inglês. A direcionalidade deve ser, desse modo, passiva (Inglês - Português) sem a necessidade de ser bidirecional. Deve ser um dicionário microestruturalmente mais denso que um dicionário bilíngue de âmbito escolar, pois precisamos de mais significados e informações disponíveis sobre os lemas no momento das pesquisas. Entretanto, por se tratar de um dicionário para nível avançado de inglês, não há a necessidade desse dicionário lematizar, por exemplo, conjugações de verbos irregulares.

Quadro 1 – As etapas e o uso dos dicionários bilíngues

ETAPA I – <i>COMPREENSÃO</i>	ETAPA II – <i>PRODUÇÃO</i>
Dicionário passivo Monodirecional (Bilíngue)	
Microestruturalmente denso	
Semasiologia	Onomasiologia

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Os dicionários mais próximos das nossas necessidades, que pudemos encontrar, foram dois: o Dicionário de Inglês-Português Morais (MORAIS, 1984) e o Dicionário Inglês-Português Houaiss (HOUAISS, 2001).

O DIPM (1984) é um dicionário que, segundo as informações do *front matter*, pretende servir tanto para o âmbito escolar quanto para o uso geral. É um dicionário bastante extenso macroestruturalmente - notável já pelas suas 1492 páginas - e, também, parece ser o mais completo microestruturalmente. Podemos observar a presença de exemplos de fraseologias em alguns dos verbetes, bem como a transcrição fonética para cada entrada do dicionário (no inglês britânico). Percebemos, outrossim, a

presença de sinônimos próximos. No caso de *dream*, além de “sonho”, também, encontramos “ideal”, “fantasia”.

Fonte: MORAIS, 1984.

dream /dri:m/, [1] s. sonho; ideal, fantasia ||
d.-book, chave dos sonhos, livro interpretativo
 dos sonhos || *d.-reader*, intérprete de sonhos ||
day-d., fantasia, devaneio.
 [2] vi. e t. (prt. e pp. **dreamt** ou **dreamed**
 /dremt/) sonhar, supor, imaginar, idealizar; fan-
 tasiar || *to d. away one's time*, passar o tempo
 a sonhar || *to d. of*, sonhar com.

Figura 1 – *Dream* - DIPM

Já o DIPH (2001) é um dicionário que, segundo seu *front matter*, pretende ser um dicionário voltado para tradução. É um dicionário um pouco menor que o outro - 928 páginas. Pode-se notar a presença de exemplos de pequenas frases para alguns dos verbetes. Entretanto, como é um dicionário voltado para a tradução, não contém transcrição fonética.

Fonte: HOUAISS, 2001.

dream s. sonho (tb. fig.); devaneio, fantasia, ilusão; visão; encan-
 to, deleite, enlevo. -*d. come true* sonho realizado. -*like a d.* co-
 mo num sonho, facilmente, suave, sem esforço. -*pipe d.* sonho
 vão, quimera, utopia. -*the d. shattered* o castelo veio abaixo /
 (prt. e pp. **dreamed** ou **dreamt**) vt. sonhar (tb. fig.), ver ou ou-
 vir em sonho; ter (sonho); conceber, imaginar, julgar possível (*I*
never dreamt that he would lie to her eu nunca imaginei que ele
 mentisse para ela). -*to d. away* passar o tempo em devaneios, so-
 nhar de olhos abertos, imaginar, julgar possível (*to dream away*
one's life passar a vida sonhando). -*to d. up* conceber, inventar,
 criar, planejar / vi. sonhar, ter um sonho, devanear, fantasiar.
 -*to d. of* sonhar com, pensar em, julgar possível

Figura 2 – *Dream* - DIPH

3 Metodologia

Para a primeira etapa (*compreensão*), realizamos uma tradução mais literal do texto e realizamos algumas buscas nos dois dicionários. Particularmente, no caso desse poema, pudemos observar que as palavras que nos geravam dúvidas de seu significado em português se encontravam predominantemente no final dos versos. Sendo assim, decidimos nos deter na pesquisa das palavras finais de alguns versos. Para cada uma dessas palavras, elaboramos duas listas dos significados encontrados nos dicionários -

algo que chamaremos de “nós de significados”. Dessa forma, fazemos uma primeira tradução do texto e posicionamos os “nós de significados” no lugar da palavra que ele representa. Na segunda etapa (*produção*), traduzimos o poema buscando manter o mesmo número de sílabas do original, observamos os “nós de significados” criados na etapa anterior para ver como esses significados podem auxiliar-nos na escolha de um significante que contemple as rimas e as sílabas dos versos da maneira mais próxima possível ao poema original. Também, criamos, eventualmente, outros “nós de significados” para outras palavras do texto sempre que consideramos pertinente.

Os “nós de significados”, portanto, são compostos pesquisando os dois dicionários selecionados. Assim, colocamos um asterisco na posição em que a palavra se encontra no texto e dividimos o “nó” em duas linhas. Na primeira linha (marcada com o número 1), estão os significados encontrados no DIPM (1984) e na segunda (marcada com o número 2) estão os encontrados no DIPH (2001). Quando um significado se repete entre a linha 2 e a linha 1, marcamos a repetição com aspas.

Entre a etapa de *compreensão* e a de *produção*, sinalizamos o início de cada verso com a sua numeração acompanhada de uma letra: O (Original), C (Compreensão) e P (Produção). Na etapa de *produção*, marcamos a estrutura de rimas do poema baseado na estrutura original. Para cada sequência de rimas, escrevemos uma letra – (a) (a), (b) (b), e assim por diante.

4 O poema

O poema escolhido foi *A Dream Within A Dream*, do americano Edgar Allan Poe. Publicado no jornal *The Flag Of Our Union* no dia 31 de março de 1849 (alguns meses antes do falecimento de Poe), o poema fala sobre a impressão de se viver fora da realidade (num sonho dentro de um sonho), em que o eu-lírico se despede das pessoas e se vê numa orla de tormentosas ondas. Ele é composto por 24 versos em redondilha maior (sete sílabas cada).

Segundo Quinn (1998), esse poema foi, originalmente, publicado com o nome de *Imitation* no livro de estreia de Poe no mundo literário – *Tamerlane and Other Poems* de 1827. Era um poema composto por 20 versos e foi praticamente refeito para a edição de 1849.

Relacionando o poema com a vida do poeta, Poe teve uma triste história de perdas de três mulheres importantes na sua vida. Começando com sua mãe, Mrs. Poe, que morreu de tuberculose quando Edgar tinha apenas três anos de idade e, também, de sua mãe adotiva, Mrs. Allan, já quando Poe era adulto. Depois de brigar com seu pai adotivo, Mr. Allan, vai a Baltimore para encontrar seus parentes sanguíneos que viviam pela região e lá encontrou sua tia, a sra. Clemm, e sua prima, com quem se casou, Virgínia Clemm. Depois de alguns anos vivendo com os escassos recursos em diferentes cidades dos Estados Unidos, percebeu que sua esposa contraía a mesma doença que a sua mãe. Este é um período em que o poeta escreve alguns de seus principais textos. Após a morte da esposa em 1847, vai entregando-se cada vez mais à bebida. Entre altos e baixos do seu estado de saúde, Poe corteja algumas mulheres e propõe casamento, mas as recaídas no álcool acabam por fazê-las se afastarem dele. Sua última tentativa de casamento foi com a Sra. A. B. Shelton, uma viúva em boa situação financeira que vivia em Richmond. Ele esteve na cidade na primavera de 1849 fazendo algumas conferências e, com um pouco de dinheiro que havia ganhado ali,

parte para NY para buscar sua tia para o seu casamento – marcado para o dia 17 de outubro daquele ano. Antes de chegar ao destino, Poe desembarca em Baltimore no dia 29 de setembro. Não há registros claros do que aconteceu nesses dias que passou na cidade, mas o poeta foi encontrado no dia 3 de outubro completamente delirante, numa das tabernas de Baltimore. Ele falece no Hospital Washington no dia 7 de outubro de 1849.

Eis que o poema traz uma clara impressão dos últimos e tormentosos dias de Poe. É uma espécie de registro do poeta para o sofrimento e a fuga dessa triste realidade em que ele se encontrava antes de falecer.

Além de textos em poesia e prosa, Poe também escreveu alguns ensaios e resenhas. Um deles, mais especificamente sobre a criação poética, chama-se *Philosophy of Composition* – publicado pela primeira vez em abril de 1846 na revista *Graham's Lady's And Gentleman's Magazine*. Nesse ensaio, o autor faz alguns comentários sobre como escreveu o poema *The Raven* (O Corvo). O autor afirma que um poema deve ser escrito de trás para frente, de modo que este final cause um “efeito”. Uma vez que este final é criado, Poe sustenta a necessidade de que haja um refrão cuja força reside na monotonia e na sua repetição. No caso do poema *The Raven*, Poe salienta que este efeito é causado pela repetição da palavra *nevermore*.

Se relacionarmos essas ideias de Poe sobre a criação poética com o poema traduzido neste trabalho, poderíamos dizer que o ponto de monotonia e repetição (ainda que não tão marcado como em *The Raven*) reside na palavra *dream*. Portanto, acreditamos que o final do poema e o efeito causado por *dream* deverão ter uma atenção especial durante o processo de tradução.

A seguir, temos o poema original já marcado com palavras que nos pareceram pertinentes de pesquisar nos dicionários para comporem os “nós de significados” da primeira etapa de tradução:

T - *A Dream Within A Dream*

1 - *Take this kiss upon the brow!*

2 - *And, in parting from you now,*

3 - *Thus much let me avow –*

4 - *You are not wrong, who deem*

5 - *That my days have been a dream;*

6 - *Yet if hope has flown away*

7 - *In a night, or in a day,*

8 - *In a vision, or in none,*

9 - *Is it therefore the less gone?*

10 - *All that we see or seem*

11 - *Is but a dream within a dream.*

12 - *I stand amid the roar*

13 - *Of a surf-tormented shore,*

14 - *And I hold within my hand*

15 - *Grains of the golden sand –*

16 - *How few! yet how they creep*

17 - *Through my fingers to the deep,*

18 - *While I weep – while I weep!*

19 - *O God! can I not grasp*

20 - *Them with a tighter clasp?*

21 - *O God! can I not save*

22 - *One from the pitiless wave?*

23 - *Is all that we see or seem*

24 - *But a dream within a dream?*

4.1 Primeira etapa – compreensão

Como dito anteriormente, o processo de busca nos dicionários na etapa de *compreensão* é feito da seguinte maneira: selecionamos algumas palavras próximas ao fim dos versos cujos significados não nos pareceram claros na primeira leitura. Após essa seleção de palavras do texto, procuramos nos dicionários quais os significados delas em português. Comparando o que foi encontrado nos dicionários, fizemos uma lista de significados divididos por dicionários. Os significados repetidos entre o primeiro e o segundo dicionário serão marcados por aspas. Os dicionários estão divididos em: 1 DIPM (1984) e 2 DIPH (2001):

To - *A Dream Within A Dream*

Tc- *Um Sonho Dentro De Outro Sonho*

1o - *Take this kiss upon the brow!*

1c - Tome este beijo sobre a *1 sobancelha/testa

2 ‘’/’’/supercilho/rosto

2o - *And, in parting from you now,*

2c - E, partindo de ti agora

3o - *Thus much let me avow—*

3c - Assim muito deixe-me *1 admitir/reconhecer/confessar

2 ‘’/’’/’’/afirmar/declarar/sustentar

4o - *You are not wrong, who deem*

4c - Não estás errado/a, quem *1 acredita/julga/imagina

2 ‘’/crer/considerar/supor/achar/pensar/estimar/’’

5o - *That my days have been a dream;*

5c - Que meus dias têm sido um sonho

6o - *Yet if hope has flown away*

6c - Contudo, se a esperança *1 se soltou
2 folgado/solto/

7o - *In a night, or in a day,*
7c - Numa noite ou num dia,

8o - *In a vision, or in none,*
8c - Numa visão, ou em nenhuma

9o - *Is it therefore the less gone?*
9c - É isto portanto a menos desaparecida?

10o - *All that we see or seem*
10c - Tudo que vemos ou *1 parecemos/ damos a impressão de ser
2 ‘’/’’/

11o - *Is but a dream within a dream.*
11c - É apenas um sonho dentro de um sonho

12o - *I stand amid the roar*
12c - Ponho-me no meio de *1 rugidos/bramidos/estrondo
2 ‘’/troar/ arfar

13o - *Of a surf-tormented shore,*
13c - De uma orla atormentada pela *1 ressaca/rebentação/quebrar das ondas
2 rebentação

14o - *And I hold within my hand*
14c - E seguro dentro de minha mão

15o - *Grains of the golden sand –*
15c - Grãos da areia dourada –

16o - *How few! yet how they creep*
16c - Quão poucos! E ainda como eles *1 arrastam-se/
movem-se vagarosamente
2 deslocamento (de duna ou de areia)/
deslizar

17o - *Through my fingers to the deep,*
17c - Por entre meus dedos para o fundo

18o - *While I weep – while I weep!*
18c - Enquanto eu *1 choro/lamento –
2 chorar/lamentar

19o - *O God! can I not grasp*
19c - Ó Deus! Não posso *1 agarrar firmemente/ apanhar

2 aperto de mão/ domínio/ alcançar

20o - *Them with a tighter clasp?*

20c - Eles com um mais apertado *1 fivela/ aperto de mão
2 fecho/''/ broche/ gancho/ abraço/ ''/

21o - *O God! can I not save*

21c - Ó Deus! Não posso salvar

22o - *One from the pitiless wave?*

22c - Um da onda impiedosa?

23o - *Is all that we see or seem*

23c - É tudo que vemos ou *1 parecemos/ damos a impressão de ser
2''/''/

24o - *But a dream within a dream?*

24c - Apenas um sonho dentro de um sonho?

4.2 Segunda etapa – produção

Depois de feita a etapa de *compreensão*, agora nos cabe observar de que forma estes “nós de significados” podem nos ajudar a encontrar o significado mais adequado, bem como um significante que contemple as rimas necessárias para que a estrutura do poema traduzido seja análoga a do original. Para essa segunda etapa, é importante termos alguns objetivos bem claros: queremos manter o ritmo do poema o mais parecido possível ao original. Para tal, optamos por manter os versos com a mesma ordem de rimas e o mesmo número de sílabas (7 sílabas cada verso).

Seguindo os passos do próprio Poe em *Philosophy of Composition*, é preciso que o poema cause um efeito no final. Assim sendo, começaremos essa segunda etapa de tradução pelo final do poema. No caso desse texto, o efeito final justamente reside na repetição da palavra *dream* e, pensando nos conceitos de Pound (1954) – mais especificamente na *melopeia* (relação sonora do poema), na repetição sonora de [s] com o som vogal [i] em *see* e *seem*, assim como a rima de *seem* com *dream*. Temos um “nó de significados” feito em *seem*. Aqui, parece-nos pertinente criarmos outro nó de significado em *dream* para vermos se há a possibilidade de modificarmos *dream* por outra palavra semelhante:

24o - *But a dream within a dream?*

24c - Apenas um sonho dentro de um * 1 s. sonho/ ideal/fantasia/ devaneio/
v. sonhar/supor/imaginar/ fantasiar
2 ''/''/ilusão/visão/encanto/deleite/enlevo/
v. ''/ver ou ouvir em sonho/ ter(um
sonho)/ conceber/''/julgar possível/(...)

Numa primeira e breve análise, esse “nó” parece não nos ajudar muito a encontrar uma opção que faça rima com *seem*. Inclusive, acreditamos que a tradução perderia muito se mudássemos *dream* por outra palavra que não seja “sonho”, pois, caso fosse alterada, teríamos que mudar também o título do poema. A solução pode ser então encontrar uma palavra que vá no verso anterior e que rime com “sonho”. Ocorreu-nos a ideia de usar uma das opções dadas pelos dicionários como significado de *dream* para colocar no lugar de *seem*. Seria o verbo “supor” na primeira pessoa (“suponho”). Embora esta escolha não recupere *seem* como “parecer, dar a impressão de ser”, traduzir por “suponho”, recupera também as repetições de [s] do poema original. Da mesma forma, traduzimos *all* por “isso” e, na outra linha, *but* por “só” para que se seguisse uma repetição de [s]. Para que o último verso não ficasse muito extenso, traduzimos *within a* por “noutro”.

23p - Isso que vemos, eu suponho,
24p - É só um sonho noutro sonho?

Como traduzimos *a dream within a dream* por “um sonho noutro sonho”, neste verso final, teremos que alterar a tradução do título também. Portanto, na segunda etapa, o título vai ser “Um Sonho Noutro Sonho”.

Feita a tradução do “efeito final” do poema, partimos para a tradução desde o início. Além de constar o texto original com a primeira etapa, colocamos no final de cada verso uma letra entre parênteses para nos guiar na marcação das rimas – ex: (a) (a), (b) (b), etc.

To - A Dream Within A Dream
Tc - Um Sonho Dentro De Outro Sonho
Tp - Um sonho Noutro Sonho

1o - Take this kiss upon the brow! (a)
1c - Tome este beijo sobre a *1 sobrancelha/testa
2 ‘/'/supercílio/rosto
1p - Em tua testa um beijo eu dou!

Na linha 1o, optamos por inverter o verso sintaticamente, o que podemos chamar de um *deslocamento sintático intraverso*. O final *upon the brow* (que, nesta segunda etapa, optamos por traduzi-lo por “em tua testa”) é deslocado para o início do verso e o verbo *take* vai para o fim do verso traduzido por “dou”. Assim, poderemos manter uma rima razoavelmente próxima do poema original ([‘au] para [‘ou]).

2o - And, in parting from you now, (a)
2c - E, partindo de ti agora,
2p - E de ti, partindo, eu vou,

Nessa linha, também, invertemos o verso sintaticamente, há um *deslocamento sintático intraverso* de “de ti” para o início do verso. Ainda substituímos “agora” por “eu vou” que, além de manter a rima com os versos vizinhos, causa um efeito de que o eu lírico parte nesse momento.

3o - Thus much let me avow (a)

3c - Assim muito deixe-me *1 admitir/reconhecer/confessar
2 ‘’/’/’/’/afirmar/declarar/sustentar

3p - Mas confesso, de onde estou—

É notável que a construção do verso feita na etapa de *compreensão* não está bem construída. A palavra *much* aqui funciona como um intensificador para o verbo *let*. Nesta segunda etapa, selecionamos o verbo “confessar” entre as opções que o nó de significados de *avow* nos dava. Optamos, então, por não usar o intensificador *much* (traduzido por “muito” na primeira etapa) e traduzimos “deixe-me *confessar” por “confesso”. Também fizemos um acréscimo ao texto com “onde estou”. Este acréscimo tem dois objetivos: fazer a rima com os versos anteriores e dar um certo efeito de eloquência ao eu-lírico, uma espécie de compensação da intensificação perdida com a supressão de *much*.

4o -You are not wrong, who deem (b)

4c - Não estás errado/a, quem * 1 acredita/julga/imagina
2 ‘’/crer/considerar/supor/achar
/pensar/estimar/’’

4p - Se tu pensas, não me oponho,

Cabe algumas considerações sobre a palavra *wrong*. No original, o gênero da pessoa que “não está errada” não fica explícito. Dessa maneira, uma tradução literal de *you are not wrong* nos obrigaria a decidir para qual gênero verter a tradução (“errado” ou “errada”). Verificando as opções tradutórias de *wrong* nos dois dicionários, encontramos dois verbetes longos com diversos exemplos. Basicamente, as opções oscilam entre a “mal” (maldade, malvado, etc.) e “errado” (errôneo, enganado, etc.). Portanto, os dicionários não nos ajudam muito nesse caso.

A solução para este verso deve atender a diferentes demandas: 1- precisa rimar a última palavra com o verso seguinte; 2 – deve passar uma ideia de que a pessoa não está errada se pensar “que os meus dias foram um sonho” (o próximo verso); 3 – precisa evitar explicitar o gênero da pessoa.

Assim, a saída encontrada foi usar o verbo “opor-se” (“não me oponho”). Primeiramente, fizemos um *deslocamento sintático intraverso*: colocamos *who deem* (traduzido por “Se tu pensas”) na primeira parte do verso. “Não me oponho” não é exatamente “não estás errado/a”, mas é como se ela complementasse o raciocínio (eu não vou me opor àquilo que não está errado).

5o - That my days have been a dream; (b)

5c - Que meus dias têm sido um sonho;

5p - Que meus dias foram um sonho;

Aqui, apenas passamos o passado composto para o passado simples.

6o - Yet if hope has flown away (c)

6c - Contudo, se a esperança *1 se soltou
2 folgado/solto/

6p - Se a esperança se perdeu

Nessa linha, decidimos traduzir *flown away* por “se perdeu” para rimar com o verso seguinte.

7o - In a night, or in a day, (c)
7c - Numa noite, ou num dia,
7p - hoje ou quando anoiteceu,

Agora, fizemos um *deslocamento sintático intraverso* entre “numa noite” e “num dia”. Traduzimos *in a day* por “hoje” e *in a night* por “quando anoiteceu”.

8o - In a vision, or in none, (d)
8c - Numa visão, ou em nenhuma,
8p - Numa visão ou no nada,

Na linha 8o, traduzimos *in none* por “no nada” para facilitar a rima com o verso seguinte.

9o - Is it therefore the less gone? (d)
9c - É isto portanto a menos desaparecida?
9p - Qual é a menos distanciada?

Aqui, ainda, consideramos interessante melhorarmos o verso. Primeiramente, deveremos criar um “nó de significado” para *gone*.

Gone: *1 ido/desaparecido/falecido/desesperado/sem esperança
2 ‘’/partido/’’/liquidado/arruinado/perdido/morto/’’/esgotado
/débil/desfalecido/gasto/consumido/vazio/passado/decorrido
/transcorrido

Parece-nos que a ideia a ser passada deve ser a de que todos esses momentos possíveis de terem sido o momento exato em que a esperança se perdeu são distantes. E o “nada” seria mais distante do que os outros? Aqui o eu-lírico parece duvidar. Parece dar a entender que tanto faz para ele. Para o eu-lírico, tudo está distante. Já não lhe importa muito.

O “nó de significado” de *gone* pode nos ajudar a pensarmos num leque de possibilidades de palavras que possam expressar algo que contemple esta imagem de distância, de desaparecimento. “Distanciada” parece ser uma alternativa que faça a rima. Mas outra questão é *therefore*. Se traduzirmos por “portanto”, o verso fica muito longo. Aqui, então, decidimos mudar a pergunta “é isto portanto a menos(...)” para “qual é a menos(...)”. Dessa forma, alcançamos as sete sílabas.

10o - All that we see or seem (b)
10c - Tudo que vemos ou *1 parecemos/ damos a impressão de ser
2 ‘’/’’/
10p - Que o que vemos, eu suponho
11o - Is but a dream within a dream. (b)

11p - É só um sonho noutro sonho.

12o - I stand amid the roar (e)

12p - Estou entre as estrondosas

13o - Of a surf-tormented shore, (e)

13p - Praias de ondas tormentosas,

Assim, optamos por traduzir “orlas” por “praias”.

14o - And I hold within my hand (f)

14c - E seguro dentro de minha mão

14p - guardo em minha mão fechada

150 - Grains of the golden sand– (f)

15c - Grãos da areia dourada—

15p - Grãos desta areia dourada—

Nessa linha, apenas alteramos “da” por “desta” para aumentar as sílabas do verso.

16o - How few! yet how they creep (g)

16c - Quão poucos! E ainda como eles *1 arrastam-se/movem-se vagarosamente
2 deslocamento (de duna ou de areia)/
deslizar

16p - Poucos! Correm mesmo assim

No verso 16o, traduzimos *creep* por “correr” para fechar as sílabas do verso e *yet* foi traduzido por “mesmo assim” para fazer rima com o verso seguinte. A partir desse verso, temos uma sequência de 3 versos com mesma rima. Portanto, teremos que mantê-las.

17o - Through my fingers to the deep, (g)

17c - Por entre meus dedos para o fundo

17p - Por meus dedos até o fim

Na linha 17o, tivemos que suprimir o “entre” para que coubessem as 7 sílabas. Outrossim, traduzimos *to the deep* por “até o fim” para rimar com os versos vizinhos.

18o - While I weep – while I weep! (g)

18c - Enquanto eu *1 choro/lamento –
2 chorar/lamentar

18p - Só lamento – isso sim!

No verso 18o, não conseguimos recuperar esta repetição de *while I weep*. Fizemos um acréscimo de “isso sim” que, cremos, ao menos, dá um ar enfático para compensar a falta da ênfase que a repetição faz no original. Além disso, “Isso sim” ainda mantém a desejada rima com os versos anteriores, bem como as 7 sílabas do verso.

19o - O God! can I not grasp (h)

19c - Ó Deus! Não posso *1 agarrar firmemente/ apanhar
2 aperto de mão/ domínio/ alcançar

19p - Ó Deus! Poderei ou não

Nessa linha, suprimimos o verbo *grasp* e colocamos um “ou não” para rimarmos com o verso seguinte.

20o - Them with a tighter clasp? (h)

20c - Eles com um mais apertado *1 fivela/ aperto de mão
2 fecho/’’/ broche/ gancho/ abraço/ ‘’/

20p - Conservá-los na minha mão?)

Aqui, recuperamos apenas a “mão” de “aperto de mão”, que consta como uma das opções de significados para *clasp*. Dessa forma, pudemos manter a rima com o verso anterior.

21o - O God! can I not save (i)
21c - Ó Deus! Não posso salvar
21p - Ó Deus! Terão salvação

Na linha 21o, encontramos como saída para rimar com o verso seguinte substantivar o verbo *save* para fazer rima com “perdão”. Como mantivemos a rima em “ão”, tivemos uma sequência de 4 versos terminados com a mesma rima. Não está exatamente como no original, porém, ao menos, pudemos manter todos eles rimados.

22o - One from the pitiless wave? (i)
22c - Um da onda impiedosa?
22p - Desta onda sem perdão?

Nessa linha, colocamos “desta” no início para que fechassem as 7 sílabas.

23o - Is all that we see or seem (b)
23c - É tudo que vemos ou *1 parecemos/ damos a impressão de ser
2 ’’’’/
23p - Isso que vemos, suponho,

24o - But a dream within a dream? (b)
24c - Apenas um sonho dentro de um sonho?
24p - É só um sonho noutro sonho?

4.3 Resultado final

Abaixo, temos o poema traduzido após passar pelas duas etapas:

Um Sonho Noutro Sonho

Em tua testa um beijo eu dou!
E de ti, partindo, eu vou,
Mas confesso, de onde estou—

Se tu pensas, não me oponho,
Que meus dias foram um sonho;
Se a esperança se perdeu
Hoje ou quando anoiteceu,

Numa visão ou no nada,
Qual é a menos distanciada?

Que o que vemos, eu suponho

É só um sonho noutro sonho.

Estou entre as estrondosas
Praias de ondas tormentosas,

Guardo em minha mão fechada
Grãos desta areia dourada—

Poucos! Correm mesmo assim
Por meus dedos até o fim
Só lamento – isso sim!

Ó Deus! Poderei ou não
Conservá-los na minha mão?

Ó Deus! Terão salvação
Desta onda sem perdão?

Isso que vemos, suponho,
É só um sonho noutro sonho?

5 Considerações finais

Após esta experiência de tradução do presente poema, acreditamos que os dicionários escolhidos foram bastante úteis para as escolhas feitas nas duas etapas. Pudemos verificar que, microestruturalmente, por serem dicionários preocupados em trazer ao consulente uma grande quantidade de informação nos verbetes, foi possível encontrar boas opções para traduzirmos o poema, contemplando os elementos que queríamos. Usando estratégias diferentes, contornamos as dificuldades através das opções oferecidas pela massa de informação contida na união dos dois dicionários.

Quanto ao uso dos “nós de significados”, acreditamos que eles nos dão uma visão mais ampla das possibilidades de tradução do poema. É importante salientar, aqui, que esse conceito não visa apenas achar rimas, pelo contrário, os “nós” nos ajudam a refletir em quais decisões e estratégias tomar, quais elementos queremos contemplar, etc. Além disso, demonstram a importância da utilização de mais de um dicionário numa tradução desse tipo. Nesse sentido, abre espaço para refletirmos não apenas quais dicionários devemos utilizar, mas quantos dicionários devemos ter na nossa mesa para traduzir um poema.

Este experimento, parece-nos, foi capaz de comprovar que dicionários bilíngues podem ser uma opção válida de auxílio de tradução poética quando bem escolhidos – e acreditamos que foi o caso neste trabalho.

Esperamos que esse exercício prático abra caminhos para futuras investigações, pensando em outros tipos de dicionários que possam complementar o trajeto percorrido com os dicionários usados aqui. Entendemos que ainda há bastante a ser investigado e os tradutores podem muito se beneficiar com os conhecimentos que a Lexicografia oferece.

REFERÊNCIAS

- BUGUEÑO MIRANDA, Felix. DAMIN, Cristina. Elementos para uma escolha fundamentada de dicionários bilíngues português/inglês. *Entrelinhas*, Ano II, n. 3, São Leopoldo, 2005.
- BUGUEÑO MIRANDA, Felix. A fundamentação da classificação de obras lexicográficas de uma L2. In: *Estudos do léxico em contextos bilingues*. Mercado das letras: Campinas, 2016.
- HOUAISS, Antônio (ed.). *Dicionário Inglês-Português*. Record: Rio de Janeiro, 2001.
- MORAIS, Armando de (ed.). *Dicionário de Inglês-Português*. Porto Editora: Porto, 1984.
- PAZ, Octavio. *Traducción: literatura y literaridad*, Barcelona, Tusquets. 1971.
- POE, Edgar Allan. *The complete illustrated works of Edgar Allan Poe*. Bounty Books: London, 2013.
- POUND, Ezra. *The literary essays of Ezra Pound*. Faber & Faber: Londres, 1954.
- QUINN, Arthur Hobson. *Edgar Allan Poe – A critical biography*. John Hopkins: New York, 1998.
- STEIL, Juliana. Decisões lexicais em tradução de poema. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 30, p. 143-153, 2006.
- VIZIOLI, Paulo. A tradução de poesia em língua inglesa: problemas e sugestões. *Trad. & Comum*, São Paulo, n. 2, p. 97-108, 1983.

A ESCOLA, O CONHECIMENTO ESPECIALIZADO E A TERMINOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Viviane Marques Barel
Cleci Regina Bevilacqua
Ana Eliza Pereira Bocorny

Submetido em 29 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 01 de setembro de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 30-51.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

A ESCOLA, O CONHECIMENTO ESPECIALIZADO E A TERMINOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

THE SCHOOL, THE SPECIALIZED KNOWLEDGE AND TERMINOLOGY: EXPERIENCES REPORT

Viviane Marques Barel^{*}
Cleci Regina Bevilacqua^{**}
Ana Eliza Pereira Bocorny^{***}

RESUMO: Alunos de ensino básico encontram, muitas vezes, dificuldades no entendimento de termos que fazem parte do repertório escolar e que estão presentes nos materiais utilizados em diferentes disciplinas. Percebe-se que, em geral, não há um trabalho específico no sentido de identificar tais dificuldades e de permitir que os alunos acessem, compreendam e utilizem, efetivamente, essa linguagem tão pontual e concisa. Pensando nessa questão e enfocando alguns princípios da Terminologia, o artigo apresenta relatos de projetos escolares que propõem estratégias e recursos que possam servir de apoio a conteúdos especializados trabalhados em sala de aula. Os projetos relatados envolvem, principalmente, a reflexão, a reconstrução de conceitos e a ampliação da competência linguística dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: ensino básico; projetos escolares; conhecimento especializado; terminologia.

ABSTRACT: Elementary school students often find difficulties in understanding terms that are part of the school repertoire and which are present in the materials used in different school subjects. In general, there is no clear work to identify such difficulties and to allow students to access, understand and use effectively such a specific and concise language. Thinking about this issue and focusing on some principles of Terminology, the article presents reports of school projects that propose strategies and resources which can support specialized content worked in the classroom. The projects reported mainly involve reflection, the reconstruction of concepts and the growth of students' linguistic competence.

KEYWORDS: basic education; school projects; specialized knowledge; terminology.

1 Introdução

A evolução acelerada da ciência e da tecnologia, marcada, principalmente no último século, pelo alto grau de especialização, permitiu o desenvolvimento de formas de linguagem com características específicas, utilizadas para a comunicação entre pessoas envolvidas em determinadas áreas da atividade humana. São as chamadas linguagens de especialidade entendidas por Aubert (1996, p. 27), como “o conjunto de marcas lexicais, sintáticas, estilísticas e discursivas que tipificam o uso de um código

^{*} Aluna de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: viviannebarel@terra.com.br

^{**} Professora do Departamento de Línguas Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Projeto Termisul e do Grupo de Pesquisa Termisul no CNPq. E-mail: cleci.bevilacqua@ufrgs.br

^{***} Professora do Departamento de Línguas Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ana.bocorny@gmail.com

linguístico qualquer em ambiente de interação social, centrado em uma determinada atividade humana”.

Segundo Estopà (2012), o conhecimento da ciência e da técnica é representado por essa linguagem, ou seja, por meio de palavras que têm um significado especializado, preciso e conciso. O acesso a esse conhecimento especializado permite o uso adequado e pontual da terminologia¹. Esse processo é, portanto, progressivo e, dessa forma, à medida que o conhecimento sobre um conceito vai se consolidando, o significado do termo que o designa também vai evoluindo. A autora afirma que:

Trabalhar a linguagem junto com o conhecimento científico desde o início é crucial para qualquer futura profissão científica, já que não há ciência sem linguagem que possa referir-se a ela, denominá-la e comunicá-la. O conhecimento holístico reforça a interdependência entre as palavras (língua) e o conhecimento (ciência)². (CLUB LEXIC, 2018, tradução nossa).

No projeto “Jugando a definir ciencia”, realizado na Universidade Pompeu Fabra (UPF, Barcelona), Estopà (2012) coordenou a construção de um dicionário escolar considerando a necessidade de organização e de compreensão do conhecimento especializado por parte das crianças. O projeto elaborou recursos e instrumentos para trabalhar com as palavras básicas das ciências (água, espaço, estrela, gelo, sol, calor, vida, morte etc.) com crianças dos primeiros anos do ensino básico que tinham entre 6 a 10 anos (ESTOPÀ, 2014). A proposta considera que as bases do conhecimento científico começam a ser adquiridas já nos primeiros anos de vida e, assim, visa trabalhar a linguagem juntamente com esse conhecimento desde a infância.

Ainda segundo a autora, é comum que as crianças se deparem, na escola, com dificuldades no entendimento dos termos que são utilizados pelos professores e que estão presentes nos livros, nas provas e nos exercícios aplicados em sala de aula. Para compreender os textos – orais e escritos – sobre uma área específica, os alunos devem entender, a partir de seus esquemas cognitivos, o significado dos termos, a que eles se referem e como eles são usados. Assim, serão capazes de expressar com suas próprias palavras seus significados (ESTOPÀ, 2014).

Pensando na proposta de Estopà e no fato de que, muitas vezes, trabalhos de grande qualidade elaborados por professores em nossas escolas, não têm visibilidade, acompanhamos projetos realizados em turmas do Ensino Fundamental 1 (EF1) e Ensino Fundamental 2 (EF2) em duas escolas particulares da cidade de Porto Alegre. Esses projetos surgiram quando os professores perceberam, no convívio diário com os alunos, que não havia um trabalho específico para identificar as dificuldades relativas ao léxico, e mais especificamente aos termos, encontradas por eles na leitura de textos e das diferentes disciplinas oferecidas na escola. Assim, professores de turmas de 4º, 7º e 9º anos propuseram estratégias e recursos para servir de apoio a conteúdos especializados trabalhados em sala de aula.

¹ Em geral, ao usar Terminologia, com letra maiúscula, faz-se referência à área de conhecimento e, ao grafá-la com letra minúscula (terminologia), faz-se referência à compilação de termos de uma área específica de conhecimento. Adotamos essa distinção ao longo do presente artigo.

² No original: “Trabajar el lenguaje junto con el conocimiento científico desde los inicios es crucial para cualquier futura profesión científica, ya que no hay ciencia sin lenguaje que pueda referirse a ella, denominarla y comunicarla. El conocimiento holístico refuerza la interdependencia entre palabras (lengua) y conocimiento (ciencia).”

Os projetos que serão relatados envolvem: a) a elaboração de dois glossários *online* semibilíngues relativos a conteúdos estudados pelos alunos dos anos escolares referidos anteriormente e b) uma exposição de verbetes poéticos inspirados em um livro adotado por uma das escolas. Ambos sugerem um trabalho de ressignificação das leituras e conteúdos escolares, possibilitando aos alunos e professores de diferentes níveis de ensino uma construção colaborativa e interdisciplinar do conhecimento especializado.

O artigo enfoca, portanto, o entendimento do aluno sobre os termos que fazem parte do seu repertório escolar na busca da construção do sentido dos textos com os quais se depara. Desse modo, os projetos aqui relatados podem ter um impacto social importante na medida em que podem ser replicados em outras escolas, tanto na rede pública, quanto na rede privada. De modo mais amplo, esperamos que as experiências aqui apresentadas contribuam não apenas para os estudos da Terminologia e da Lexicografia Pedagógica, mas também para o ensino das diferentes matérias incluídas nas grades curriculares das escolas.

Para a apresentação dos projetos, tomamos por base os pressupostos da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) (CABRÉ, 1999a), que proporcionou significativas transformações nos princípios teóricos e metodológicos da Terminologia e, conseqüentemente, na elaboração de dicionários especializados. Isso nos interessa diretamente pois, entre os trabalhos que relatamos, há dois que propõem a elaboração de glossários especializados. Além disso, a TCT parte de uma visão interdisciplinar que congrega princípios das Ciências da Linguagem, das Ciências Cognitivas e das Ciências Sociais, ideia que está em consonância com os três projetos aqui expostos.

Tendo em vista o objetivo proposto, organizamos nosso artigo tratando, primeiramente, de alguns conceitos básicos da Terminologia, percorrendo sobre um dos seus principais objetos de estudo (o termo) e sobre o Princípio de Adequação proposto no âmbito da TCT. Em seguida, apresentamos os relatos dos trabalhos mencionados e, finalmente, trazemos nossas considerações.

2 Pressupostos teóricos: a Terminologia e as terminologias

No âmbito das Ciências do Léxico, a Terminologia é a disciplina que se ocupa dos diferentes fenômenos que constituem as linguagens especializadas, assumindo destaque natural o estudo dos termos, ao lado das fraseologias e das definições.

Podemos afirmar que um dos papéis da Terminologia envolve também “organizar e divulgar os termos técnico-científicos como forma de favorecer a univocidade da comunicação especializada” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 21). Tal disciplina, portanto, ajuda a zelar pela clareza da comunicação entre especialistas de uma área, coletando e analisando os termos de cada domínio, suas definições e seus equivalentes em língua estrangeira, entendendo que a precisão conceitual é necessária para o intercâmbio eficiente do conhecimento tecnológico, científico e cultural (KRIEGER; FINATTO, 2004). Entre os principais objetivos dessa disciplina incluem-se “a recopilación e ordenação dos termos científicos e tecnológicos das linguagens” em contraponto com a Lexicologia, que “se ocupa dos vocábulos e vocabulários das diferentes normas linguísticas” (ANDRADE, 2000, p. 191-192).

Sager (1993) afirma que, como teoria, a Terminologia é um conjunto de premissas, argumentos e conclusões necessário para explicar o relacionamento entre

conceitos e termos especializados. A Terminologia, como prática, corresponde a um conjunto de métodos e atividades voltado para a coleta, descrição, processamento e apresentação de termos. Como um produto, sendo terminologia com t minúsculo, equivale a um conjunto de termos, ou vocabulário, de uma determinada especialidade.

A Terminologia enquanto ciência distingue-se das outras ciências da linguagem, principalmente da Lexicologia, pelo seu principal objeto de estudo: o termo. Enquanto a Lexicologia se interessa pelo todo das unidades lexicais de que dispõe uma comunidade para comunicar-se mediante a língua, a Terminologia se ocupa do estudo dos termos.

No contexto dos estudos de Terminologia, a TCT surgiu, no final dos anos 90, como tentativa de renovação dos postulados teóricos da Teoria Geral da Terminologia (TGT), bem como fizeram a Socioterminologia, a Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TST) e os enfoques culturais e textualistas da Terminologia. Desse modo, motivada pela falta de explicações e descrições nos postulados teóricos da TGT, Cabré construiu um novo modelo teórico aplicado aos termos, considerando-os unidades *in vivo*, ou seja, de maneira real, natural e espontânea, como aparecem nas diferentes situações comunicativas e, conseqüentemente, variáveis, conforme se observa nas palavras da autora:

Uma terminologia especializada destinada a representar o conhecimento *in vitro* não requer as mesmas condições que uma terminologia que deve circular *in vivo*. E a diferença entre uma e outra é baseada mais no nível de plausibilidade que deve ter do que na distinção que foi estabelecida entre terminologia de gabinete (ou terminologia planejada) e terminologia social. A terminologia fundamentalmente representacional pode ser perfeitamente artificial e arbitrária, e pode controlar a variação tanto quanto possível, preservando, então, o princípio da univocidade e a monosemia da teoria clássica. A terminologia basicamente comunicacional, por outro lado, deve necessariamente ser real, no sentido de que tem que ser efetiva, direta e fundamentalmente usada, e, se é real, apresenta variação (CABRÉ, 1998, p. 80, tradução nossa)³.

De forma complementar, a TCT, conforme Cabré (1999a), é uma teoria descritiva de base linguística e perspectiva funcionalista que atenta para o caráter comunicativo do termo; não entende os termos como unidades isoladas que constituem seu próprio sistema, mas sim como unidades que se agregam ao léxico de um falante no momento em que ele precisa lidar com conhecimento especializado. A TCT propõe ainda outros princípios, entre os quais citamos (CABRÉ, 1999a):

- 1) *Princípio da poliedricidade do termo*: as unidades terminológicas têm uma dimensão linguística, uma cognitiva e uma social;

³ No original: Una terminología especializada destinada a representar el conocimiento *in vitro* no requiere las mismas condiciones que una terminología que tiene que circular *in vivo*. Y la diferencia entre una y otra se basa más en el nivel de verosimilitud que debe poseer que en la distinción que se ha establecido entre terminología de gabinete (o terminología planificada) y terminología social. La terminología fundamentalmente representacional puede ser perfectamente artificial y arbitraria, y puede controlar al máximo la variación, preservando, pues, el principio de univocidad y monosemia de la teoría clásica. La terminología básicamente comunicacional natural, en cambio, debe ser necesariamente real, en el sentido que tiene que ser efectivamente, directamente y fundamentalmente utilizada, y, si es real, presenta variación.

- 2) *Princípio do caráter comunicativo da terminologia*: o termo busca imediata ou remotamente uma finalidade comunicativa, seja comunicação direta (realizada entre especialistas), indireta (realizada por meio de traduções ou interpretações) ou ainda por meio de linguagens documentárias;
- 3) *Princípio da variação*: todo o processo comunicativo comporta variação, explicitadas sob mais de uma maneira de denominar um conceito (sinonímia) ou situações de polissemia (uma palavra tem mais de um significado);
- 4) *Condição de linguagem natural*: a linguagem especializada respeita o conjunto de regras da linguagem natural. Seu objeto de estudo é o termo, considerado como uma unidade lexical, que originalmente não é nem palavra nem termo, mas que passa a ter valor especializado, ou seja, passa a ser termo em função da situação comunicativa em que é utilizado;
- 5) *Condição de especialização*: o grau de especialização de um texto é baseado na forma como apresenta sua temática dependendo de sua densidade terminológica e da variação dos conceitos reportados.

Considerando que o principal objeto de estudo da Terminologia é o termo, a TCT (CABRÉ, 1999a e b) toma-o como uma unidade fundamental e o define como uma unidade denominativo-conceitual – uma unidade de conhecimento –, composta por uma forma e um conteúdo, ou seja, um signo linguístico, sendo a forma a unidade lexical que denomina o conceito (conteúdo). Conforme Cabré (1999a e b), o que diferencia um termo dos outros signos linguísticos é que sua extensão semântica é definida muito mais pela relação com o significado do que com o significante. Um termo, portanto, não pode ser considerado isoladamente, ele se apresenta sempre num conjunto de significados relacionados a um domínio especializado que pode ser uma disciplina, uma ciência, uma técnica.

Enfocando sua face comunicativa, Cabré (1999b) afirma que “Os termos são *unidades léxicas, ativadas singularmente* por suas condições pragmáticas de adequação a um tipo de comunicação” (CABRÉ, 1999b, p. 123, tradução nossa, grifo da autora). Uma vez que nos filiamos à abordagem teórica da TCT (CABRÉ, 1999a), entendemos os termos como unidades linguísticas passíveis dos mesmos processos que se dão nas unidades linguísticas utilizadas na língua geral, como, por exemplo, a variação e a sinonímia.

Além dos princípios explicitados mais acima, a TCT introduz também o Princípio de Adequação, mediante o qual o trabalho terminológico aplicado varia em função das circunstâncias temáticas, sociolinguísticas, funcionais e contextuais em que é desenvolvido. Posto que tomaremos esse princípio como base para o nosso trabalho, faremos, em seguida, algumas ponderações a ele relacionados.

As transformações ocorridas nos princípios teóricos e metodológicos de elaboração de dicionários especializados, mencionadas na introdução, se deram, sobretudo, a partir do Princípio de Adequação, que é uma das bases da metodologia do trabalho terminográfico e, portanto, da Terminografia – ou da também chamada lexicografia especializada. Segundo Cabré (1999a), as aplicações terminológicas (dicionários, glossários, bases de dados especializados) devem adequar-se às necessidades e ao contexto social linguístico das pessoas às quais serão destinadas. Isso significa que um trabalho terminográfico além de respeitar os fundamentos da teoria, deve adequar-se em função de alguns fatores, como o tema da pesquisa, o contexto, os

usuários do produto final a função que cumprirá o produto elaborado, entre outros aspectos, como podemos apreender das palavras de Cabré (1999a):

A ideia central da metodologia da TCT é a de adequação. Essa teoria propõe uma metodologia ampla que reflete os pressupostos gerais da metodologia de todo trabalho terminológico e os fundamentos obrigatórios da TCT. Esta metodologia serve de marco restritivo para a atividade prática. Com exceção dos princípios mínimos que lhe servem de sustentação, cada trabalho em concreto adota uma estratégia em função de sua temática, contexto, elementos implicados e recursos disponíveis. Nessa teoria, pois, em vez de se impor a metodologia, esta se adapta à circunstância sem contradizer os princípios: a adequação metodológica está acima da unificação extrema. (CABRÉ, 1999a, p. 137, tradução nossa).⁴

O Princípio de Adequação é, portanto, para a TCT, a chave do trabalho terminológico que se reflete, evidentemente, na prática, ou seja, na elaboração de produtos terminográficos. Segundo o tema que se pesquise, os usuários que se pretenda atender e a função da obra, o trabalho se organizará de forma distinta. Lorente (2001) desenvolve algumas reflexões sobre este princípio e esclarece que, por ser linguística a aproximação da TCT à terminologia, as aplicações terminográficas defendidas nessa teoria apresentam algumas variáveis.

Essas variáveis são: (i) as funções lexicográficas e (ii) os usuários e suas necessidades. Sobre as funções do dicionário, a autora afirma que “[...] a obra pode ter um caráter didático, descritivo, corretivo, prescritivo etc.” (LORENTE, 2001, p. 99, tradução nossa). Sobre os usuários e suas necessidades, um dicionário terminológico pode atender os aprendizes e professores de uma dada disciplina, documentalistas, tradutores, intérpretes, redatores, entre outros. O intuito é o de resolver questões que se relacionem às áreas e especificidades, bem como às demandas que podem surgir ao longo do processo de trabalho de cada usuário.

No caso dos relatos aqui apresentados, esse princípio é fundamental, pois, ainda que os professores não o conhecessem, foram o público-alvo – estudantes do ensino fundamental – e suas necessidades de compreensão dos termos e, conseqüentemente, dos textos, que orientaram a elaboração dos produtos.

3 Relatos de experiências

Trazemos aqui o relato⁵ de três projetos referentes ao trabalho terminológico realizados com alunos do Ensino Fundamental 1 e 2 em dois escolas particulares de Porto Alegre. Os relatos referem-se à elaboração de glossários em uma turma de 4º ano

⁴ No original: La idea central de la metodología de la TCT es la de adecuación. Así, propone una metodología amplia que refleja los supuestos generales de la metodología de todo trabajo terminológico y los fundamentos obligatorios de la TCT. Esta metodología sirve de marco restrictivo para la actividad práctica. Con excepción de los principios mínimos que le sirven de marco, cada trabajo en concreto adopta una estrategia en función de su temática, objetivos, contexto, elementos implicados y recursos disponibles. La metodología pues, lejos de actuar como un corsé, se adapta a las circunstancias sin contravenir los principios; la adecuación metodológica está por encima de la unificación extrema.

⁵ Os relatos foram tomados a partir de conversas com os professores e da observação e participação da principal autora deste texto, previamente autorizada pelos docentes e coordenadores nas atividades realizadas.

(Colégio A) e em uma turma de 7º ano (Colégio B) e também a um trabalho feito em uma turma de 9º ano (Colégio A), a partir de termos retirados de um livro adotado nas aulas de Língua Portuguesa. A seguir, descreveremos, respectivamente, os três projetos.

Dentro de uma perspectiva que engloba um trabalho de incentivo à pesquisa em diferentes segmentos de ensino, uma turma de 4º ano do EF do colégio A realizou com a professora regente um trabalho que envolveu a plantação de um pé de feijão com o intuito de oportunizar às crianças, entre outros aspectos, o conhecimento do ciclo de vida de uma planta (germinação) e a necessidade do uso de determinados elementos fundamentais em seu crescimento. Nesse contexto, a professora regente e autora do projeto sugeriu que, antes de plantarem o feijão, os alunos atentassem para as aulas expositivas e para as leituras de textos extraídos, principalmente, da internet, recurso utilizado diariamente pelos alunos da escola. Trabalhando em grupos, organizados e orientados pela regente, as crianças trocaram ideias e contaram umas às outras as curiosidades aprendidas nesse período de pesquisa.

Após esse primeiro momento de descobertas sobre o assunto, os alunos receberam, na escola, a visita de um agrônomo que os orientou na preparação do plantio do feijão que foi feito individualmente (cada aluno plantou o seu feijão), em potes e garrafas pet.

Ao acompanharem a germinação e o desenvolvimento do feijão, as crianças foram sendo incentivadas a cuidar da natureza e a tomar consciência das variáveis envolvidas nesse processo, refletindo a respeito desses temas e elaborando, durante as atividades, explicações causais para o fenômeno estudado. Dessa forma, os alunos foram estimulados também a levantar hipóteses e questionamentos sobre o conteúdo específico com o qual estavam tratando e, para tanto, foi fundamental lançar mão de uma terminologia específica que possibilitasse um conhecimento efetivo do assunto. Em relação a esse aspecto, destacamos a observação pontual da professora regente que, com o surgimento das primeiras questões levantadas, percebeu a necessidade de propor um trabalho cuidadoso e detalhado que pudesse esclarecer, de forma efetiva, os novos termos surgidos ao longo do trabalho. Foi nesse ponto do projeto que a professora orientou as crianças a pensarem nos termos relacionados ao tema de estudo, sugerindo, em sala de aula, que fizessem uma retomada do vocabulário trabalhado durante o período de estudo e plantio do feijão. Vale destacar que, nesse primeiro momento, a professora em questão não usou a palavra *termos* para designar tal vocabulário, o que só aconteceu após o levantamento proposto.

A organização da lista de termos ocorreu em uma conversa informal em que os alunos, incentivados pela professora, retomaram suas leituras e vivências e escolheram, livremente, aqueles termos (vistos por eles como palavras) que chamaram atenção, que foram difíceis ou que, de alguma forma, ficaram mais evidentes durante o projeto. Dessa maneira, chegaram à seguinte lista: agricultura, agrônomo, calcário, carboidrato, carbono, chorume, composteira, decompositores, dióxido, faseolus, feijão, feijão branco, feijão bolinha, feijão carioca, feijão preto, feijão rajado, feijão roxo, fósforo, flor, fotossíntese, fototropismo, nitrogênio, PH, plantio, radícula, proteína, semente e sol.

Na sequência, a professora sugeriu que os termos fossem divididos entre os alunos e que, de posse de recursos como dicionários em papel e *on-line*, pesquisassem, trocassem ideias e elaborassem, com suas palavras, definições para o vocabulário destacado anteriormente. Para realizar a atividade, a turma foi organizada em duplas e cada uma recebeu dois termos para elaborar suas definições.

A partir da atividade realizada, surgiu a ideia de organizar um glossário e, antes do trabalho propriamente dito, foi necessário introduzir conceitos da Terminologia, como, por exemplo, o de *verbetes*, bem como orientações sobre os elementos que podem fazer parte dele. É importante destacar que a professora regente do 4º ano não tem formação em Linguística e não conhece os preceitos básicos da Terminologia. Assim, mesmo de forma intuitiva, ela pesquisou os conceitos que julgou importantes para a realização do trabalho e organizou uma aula expositiva. Durante a aula, selecionou aleatoriamente alguns verbetes, introduziu a ideia de verbete como um conjunto de informações sobre um vocábulo em um dicionário ou glossário e induziu os alunos a explicarem, com suas palavras, o que entenderam sobre o tema.

Quando da apresentação dos elementos que poderiam fazer parte de um verbete, os alunos participaram explicando o que gostariam que aparecesse no glossário. Aqui não houve ponderação sobre o público-alvo ou a função do glossário, ou seja, não foi considerado, por exemplo, se as escolhas feitas pelos alunos eram pertinentes. O que contou, nesse caso, foi o desejo da professora e de seus alunos de construir uma ferramenta com características minimamente semelhantes às de um dicionário e, principalmente, a tentativa de experimentar uma forma inovadora de redefinir e ressignificar uma terminologia que, se fosse trabalhada dentro de um modelo tradicional (recebendo definições prontas) talvez não atingisse um resultado eficiente, qual seja, a compreensão dos termos utilizados pelos alunos no processo de plantio do feijão.

Com efeito, os alunos decidiram que o glossário seria batizado de *Feijonário*, *seus usuários* seriam os próprios alunos que o construíram, bem como os grupos dos anos subsequentes, e contaria com as seguintes características e informações: a) seria feito em uma plataforma digital em função da facilidade de acesso aos *tablets* em sala de aula; b) teria ilustrações retiradas da internet e/ou desenhadas pelos próprios alunos; e c) conteria equivalentes em língua espanhola, disciplina que a primeira autora do presente artigo ministra na escola e que faz parte do programa do 4º ano.

Sobre o verbete, os alunos decidiram que conteria: a) classe gramatical da palavra-entrada⁶ em português; b) separação silábica; c) definição em português; d) equivalente em espanhol; e) classe gramatical do equivalente; f) separação silábica do equivalente; g) frase-exemplo para ilustrar o uso do equivalente em seu contexto.

Provavelmente, a escolha por inserir a classe gramatical da entrada pode ter relação com o fato de os alunos estarem iniciando seus estudos de Gramática e conhecendo as diferentes categorias gramaticais. Quanto à separação silábica, provavelmente, os alunos seguiram os modelos observados nas pesquisas que fizeram durante o manuseio de dicionários (*on-line* e em papel). Na visão da professora e da turma, ao construirem definições com suas próprias palavras, as crianças teriam a oportunidade de pesquisar, aprender, trocar ideias e, principalmente, comunicar o que aprenderam, partindo de uma visão que reflete a idade, o nível escolar e o público (da mesma faixa etária) que pretendiam atingir.

A partir desse momento, ficou evidente que o trabalho seria feito de forma interdisciplinar, posto que contaria com a participação da professora de Informática que, posteriormente, orientou os estudantes na escolha e utilização da plataforma *Google*

⁶ A **palavra-entrada ou lema** é a palavra, termo, locução, frase ou elemento de composição que abre o verbete de uma obra lexicográfica, para a qual apresenta-se um conjunto de informações, entre elas definição, categoria gramatical, gênero, número, sinônimos, exemplos.

Apresentações, e também da professora de espanhol, que os orientou na pesquisa de equivalentes e exemplos.

Nas figuras abaixo, encontra-se o registro das decisões iniciais mencionadas anteriormente para os primeiros passos da organização do trabalho e dois verbetes construídos pelos alunos. Tais decisões estão relacionadas à ideia de adequação no sentido de que estão ligadas às necessidades dos usuários e suas funções.

Como podemos ver na figura que segue, a partir das decisões tomadas, a professora e os alunos começaram a esboçar a macroestrutura (escolha e organização das entradas) e a microestrutura do glossário (informações dadas para cada entrada). Entre essas primeiras decisões destaca-se, na figura 1, o número de entradas, o tamanho e a cor da fonte, a organização das entradas (macroestrutura), a utilização de imagens e o nome do aluno responsável por cada definição (microestrutura).

Fonte: professora e alunos do 4º ano, colégio A

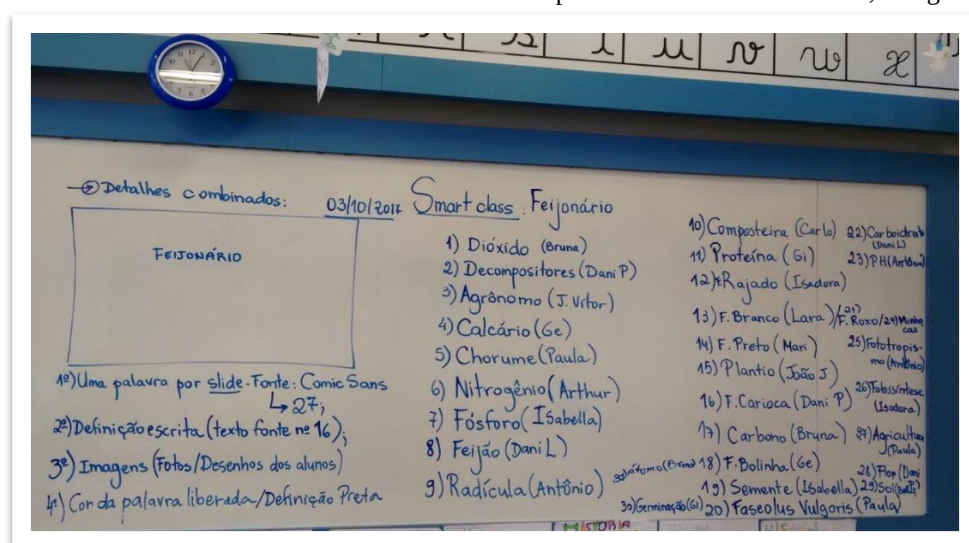


Figura 1 — Levantamento de termos

Fonte: aluno do 4º ano, colégio A

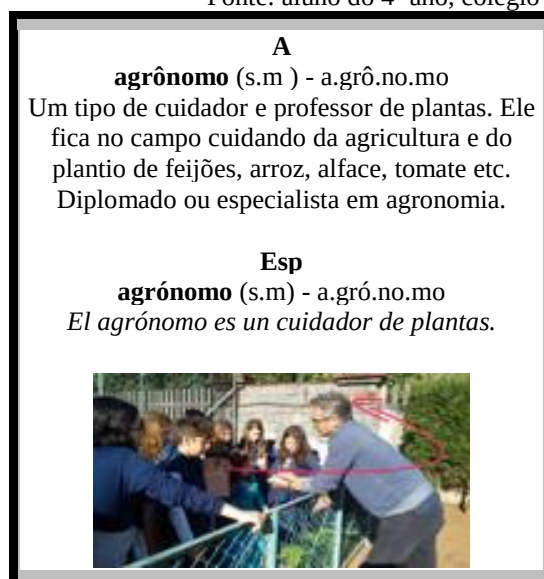


Figura 2 — Agrônomo

Fonte: aluno do 4º ano, colégio A

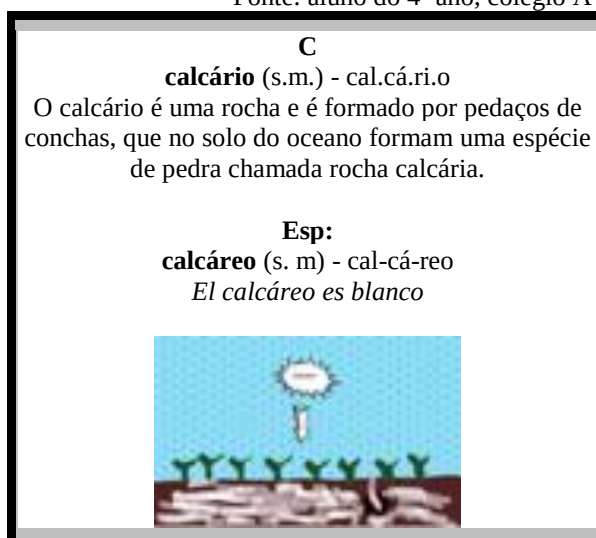


Figura 3 — Calcário

Fonte: Aluno do 4º ano, colégio A

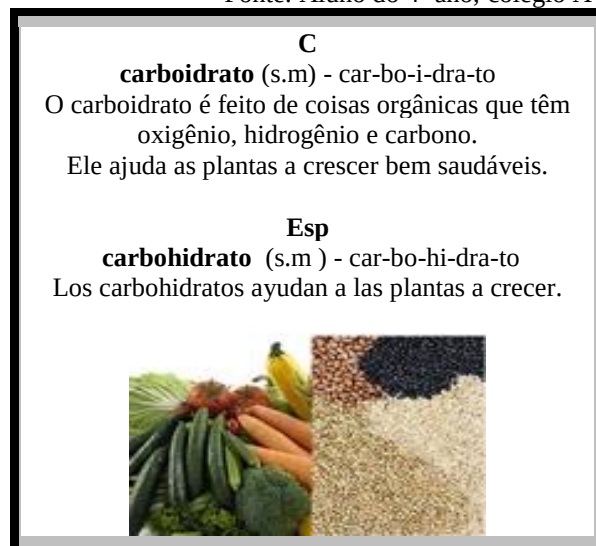


Figura 4 — Carboidrato

O Feijonário foi divulgado em uma feira de atividades da escola e compartilhado com professores e turmas de 4º e 5º anos, por e-mail (versão em *PowerPoint* e PDF) e através do Google Drive dos grupos. A ideia da professora e dos alunos é ampliar o trabalho e fazer novos glossários em conjunto com colegas de outros grupos.

Vale salientar a continuidade que a professora regente do 4º ano vem dando à ideia de mostrar aos alunos a importância de utilizarem os dicionários em sala de aula, fazendo com que a consulta a essas obras se torne um hábito. Após a realização do glossário, não só os alunos, mas também a professora tomou gosto pelo trabalho de ressignificação de palavras e termos. Durante o ano de 2018, a professora acrescentou ao seu programa de aulas a iniciação aos conceitos básicos da Lexicografia, apresentando a seus novos alunos um texto do poeta Paes (1999) com o intuito de introduzir os primeiros passos na direção de um precioso trabalho envolvendo léxico. O texto, que se chama *Dicionário*, traz palavras com acepções que, além de breves e

divertidas, inspiraram as crianças para a construção de suas próprias definições em relação às palavras mencionadas no poema. A título de curiosidade, transcrevemos o texto que serviu de base para essa atividade que, apesar de não estar diretamente relacionada a um trabalho de Terminologia, pode ser um incentivo à criação de glossários.

Dicionário

Aulas: período de interrupção das férias.

Berro: o som produzido pelo martelo quando bate no dedo da gente.

Caveira: a cara da gente quando a gente não for mais gente.

Dedo: parte do corpo que não deve ter muita intimidade com o nariz.

Excelente: lente muito boa.

Forro: o lado de fora do lado de dentro.

Girafa: bicho que, quando tem dor de garganta, é um Deus nos acuda.

Hoje: o ontem de amanhã ou o amanhã de ontem.

Isca: cavalo de Troia para peixe.

Janela: porta de ladrão.

Luz: coisa que se apaga, mas não com borracha.

Minhoca: cobra no jardim de infância.

Nuvem: algodão que chove.

Ovo: filho da galinha que foi mãe dela.

Pulo: esporte inventado pelos buracos.

Queixo: parte do corpo que depois de um soco vira queixa.

Rei: cara que ganhou a coroa.

Sopapo: o que acontece quando só papo não adianta.

Tombo: o que acontece entre o escorregão e o palavrão.

Urgente: gente com pressa.

Vaga-lume: besouro guarda-noturno.

Xará: um outro que sou eu.

Zebra: bicho que tomou sol atrás das grades. (RODRIGUES, 2013).

O segundo relato que faremos diz respeito a um trabalho realizado no colégio B também na cidade de Porto Alegre, mas, nesse caso, com uma turma de 7º ano do EF2, durante o primeiro trimestre de 2018. Nessa escola, no início do ano letivo, são decididos os projetos que serão feitos, por turma, de forma interdisciplinar. Os professores envolvidos decidem, junto com os alunos, os tipos de atividade que serão realizadas dentro do tema proposto. As decisões dos temas têm relação com os conteúdos estabelecidos em cada nível e também consideram as sugestões e necessidades das turmas. O trabalho relatado a seguir foi realizado pela professora de espanhol juntamente com as disciplinas de Ciências e Língua Portuguesa e é um recorte do projeto sobre *Animais Vertebrados*.

No intuito de trabalhar vocabulário, a professora de espanhol, inspirada no *Feijonário*, seguiu a mesma linha do trabalho anteriormente relatado, excetuando a forma de escolha dos termos que foram, nesse caso, extraídos do livro de Ciências utilizado pela turma de 7º ano. O trabalho iniciou-se com questionamentos sobre o uso do dicionário em sala de aula e também extraclasse. Perguntados sobre a frequência do uso de dicionários em papel e *on-line*, os estudantes demonstraram que, apesar de procurarem, eventualmente, o significado de alguma palavra em dicionários na internet, o uso dessa ferramenta não chega a ser um hábito. Os alunos relataram que só recorrem aos dicionários em situações escolares (provas e trabalhos).

Mais tarde, a professora, disponibilizou aos alunos tipos variados de dicionários (em papel e *on-line*) e perguntou aos estudantes o que havia de semelhança entre eles.

Os alunos perceberam e relataram que todos eles traziam, como ponto principal, a definição de uma palavra. Em duplas, tiveram tempo para manusear os dicionários, escolher definições que, de alguma forma, chamaram a atenção e compartilhar com o grupo suas escolhas e impressões.

Para fazer uma experiência de busca de definições, a professora propôs aos estudantes que pesquisassem nos dicionários disponibilizados em aula termos que apareciam no livro de Ciências. A escolha foi feita aleatoriamente. Questionados sobre os motivos das escolhas, alguns alunos destacaram que tiveram curiosidade sobre termos estranhos e difíceis de pronunciar, e outros alunos relataram que escolheram termos conhecidos para confirmar se o significado estava de acordo com aquilo que já sabiam. Destacamos alguns termos pesquisados: *ictiossauros*, *invasor*, *opérculo*, *parasita*, *quelônios* e *siringe*.

Ao pesquisar alguns dos termos destacados, o grupo percebeu que algumas dessas definições eram extensas e nem sempre primavam por um vocabulário claro e acessível ao nível escolar e idade dos alunos. Vejamos dois exemplos, destacados por eles, retirados do dicionário *Aulete digital*.

Fonte: AULETE, 2019

opérculo s. m. || (hist. nat.) nome dado a diversos órgãos destinados a cobrir ou tapar orifícios. || (Ictiol.) Cada um dos dois aparelhos ósseos que cobrem e protegem as guelras de um grande número de peixes. || (MOI.) Peça córnea ou calcária que reveste e fecha a entrada da concha em muitas espécies de moluscos gasterópodes ou acéfalos, etc. || (Bot.) Peça foliácea, mais ou menos móvel, que reveste e tapa a urna dos musgos e de outras plantas. || Nome que se dá à peça superior ou tampa que cobre e fecha o turíbulo. || (Apicultura) Película que tapa cada uma das células das abelhas: Assim que o mel está em estado de ser conservado, as obreiras, depois de lhe terem adicionado o preciso ácido fórmico, cobrem as células cheias com um *opérculo* de cera. (Eduardo Sequeira, *As Abelhas*, p. 92, ed. 1900.) F. lat. *Operculum*.

Quadro 1 — Opérculo

Fonte: AULETE, 2019

siringe s. f. || a flauta de Pá, entre os gregos e romanos; avena: Os silenos e os faunos abandonavam os sistros e as siringes, símbolos da harmonia da natureza. (João Grave, *Último Fauno*, c. 1, p. 24.) || Caverna, subterrâneo. Especialmente, sepultura de rei egípcio no Vale dos Reis, perto de Tebas. || órgão vocal das aves, situado na parte inferior da traqueia. F. lat. *Syrinx*, *syringos*.

Quadro 2 — Siringe

A partir desse ponto do trabalho, a professora introduziu o conceito de *termo* como palavra que designa um significado próprio de um determinado campo das ciências, da tecnologia, das artes etc. Logo, os alunos começaram a compreender cada palavra que extraíram do livro de ciências como um *termo*. Um aluno chamou a atenção para a palavra *invasor*. Segundo ele, “sem contexto, *invasor* é só uma palavra normal,

que pode ter diferentes significados, mas como aqui está dentro da unidade dos vertebrados, ela é um *termo*”.

O próximo passo foi sugerir um glossário sobre vertebrados, na tentativa de explicar os termos de uma forma mais acessível, com palavras simples, e disponibilizar o material como ferramenta de pesquisa nas aulas de Ciências. Dessa forma, a exemplo do *Feijonário*, a professora introduziu a noção de *verbetes* e dos elementos que o constituem. Logo depois, os alunos tomaram decisões sobre o formato do glossário (*online*, com indicação da separação silábica, definição, equivalentes em espanhol, sua separação silábica, exemplo nessa língua e ilustrações/imagens).

Questionados sobre os objetivos principais da construção do glossário, os alunos comentaram sobre a importância de entender os termos estudados e de saber comunicar aquilo que aprenderam com um vocabulário que estava de acordo com o ano escolar e com a faixa etária. Entenderam que o trabalho a ser realizado, além de ser um ótimo exercício de leitura e escrita, poderia servir como ferramenta de consulta aos colegas dos anos subsequentes e também inspirar grupos de diferentes anos escolares a construírem glossários. Para tanto, sugeriram que o trabalho realizado e seu resultado fossem apresentados em uma feira que acontece anualmente no colégio e que o glossário fosse compartilhado em uma pasta do Google Drive para ser acessado por alunos e professores de outros anos do EF2.

A seguir, apresentamos alguns verbetes criados pelos alunos:

Fonte: Aluno do 7º ano, colégio B

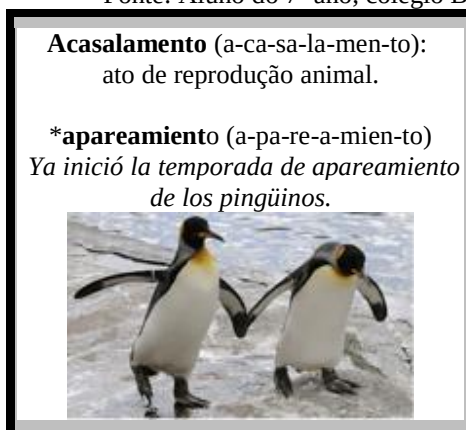


Figura 5 — Acasalamento

Fonte: Aluno do 7º ano, colégio B

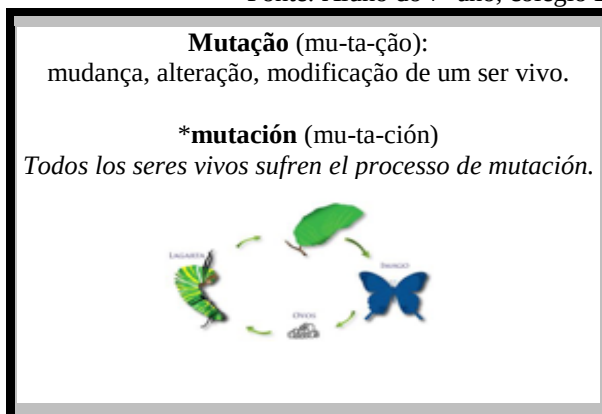


Figura 6 — Muta o

Fonte: Aluno do 7º ano, colégio B

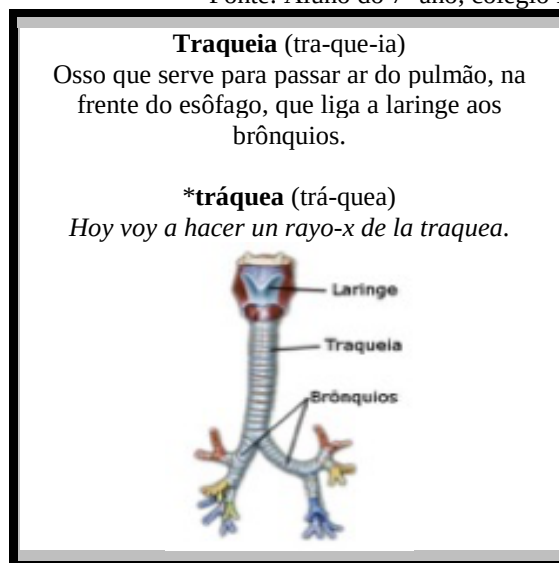


Figura 7 — Traqueia

Percebe-se, tanto nesse projeto quanto no Feijonário, uma evidente adaptação dos glossários às necessidades dos usuários – os próprios alunos – bem como ao objetivo de buscar o entendimento dos termos estudados por eles em diferentes disciplinas. Assim, evidencia-se, em ambos os projetos, a aplicação do Princípio de Adequação, já que foram construídos com base nas necessidades dos estudantes – fator determinante da função e dos usuários dos dicionários –, o que permitiu definir suas características como: temática, macro e microestrutura e recursos disponíveis em cada uma das escolas para sua realização. A definição dos usuários, seus perfis e função nos dois glossário, apesar de não terem sido claramente explicitadas, ficaram subentendidas e nortearam sua elaboração.

O próximo e último relato diz respeito ao trabalho realizado pelas turmas do 9º ano, do colégio A, sob orientação do professor de Língua Portuguesa, a partir da leitura de “O livro dos ressignificados” (DORDERLEIN, 2017). Nessa obra, o autor de 21 anos atribui novos sentidos a palavras que, conforme sua experiência pessoal, careciam de releituras poéticas, desprendidas da objetividade de seus significados originais. Com essa proposta, Doederlein (2017) encontra uma forma inusitada e subjetiva de ressignificar determinadas palavras clichês como *paixão* e *saudade*, os conhecidos signos do zodíaco e até mesmo expressões como “match” e “crush”. Na sequência, trazemos alguns desses exemplos:

Fonte: DOEDERLEIN, 2017, p. 71

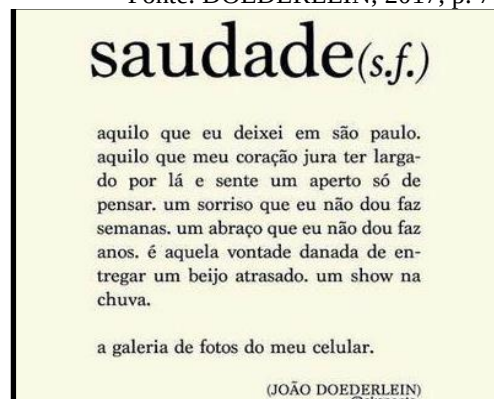


Figura 8 — Saudade

Fonte: DOEDERLEIN, 2017, p. 52

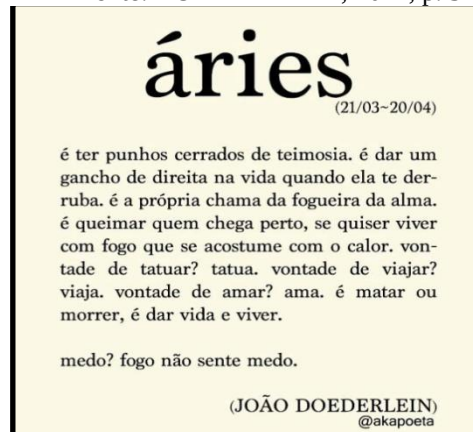


Figura 9 — Áries

Fonte: DOEDERLEIN, 2017, p. 188

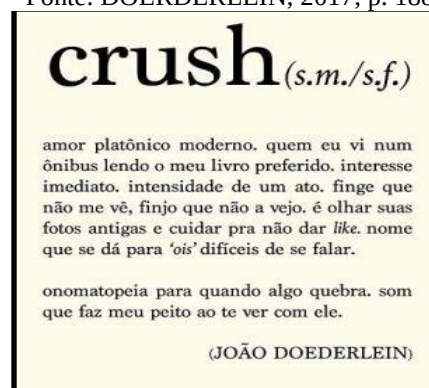


Figura 10 — Crush

A partir da leitura do livro, o professor trabalhou com os alunos as diferenças entre linguagem real e figurada para chegar aos conceitos de conotação e denotação. Logo, o professor escolheu, aleatoriamente, palavras que foram divididas em classes gramaticais (substantivos, verbos e adjetivos) e colocadas dentro de uma caixa. Cada

aluno retirou duas palavras de dentro da caixa com a proposta de, com elas, produzir um texto em forma de verbete, procurando ressignificar os vocábulos, conforme sua perspectiva de mundo. Depois de corrigidos, os textos foram entregues aos estudantes e foi feita uma proposta de reescrita, dessa vez, tentando dar um tom mais poético ao texto. A partir dessa experiência, surgiu, entre os alunos, a ideia de ampliar o trabalho, ressignificando palavras ligadas a um tema específico. Escolhido o assunto – os sete pecados capitais – e repetido o processo feito anteriormente, os alunos produziram novos textos em grupos. Apresentamos abaixo, alguns exemplos:

Fonte: Alunos do 9º ano, do colégio A

GULA (s.f.)

É atacar a geladeira de madrugada. É não dividir o lanche no recreio. É lambar o dedo depois de comer churros. É pedir uma pizza família quando você está só.

Quadro 3 — Gula

Fonte: Alunos do 9º ano, colégio A

INVEJA (s.f.)

É ter uma blusa e mesmo assim querer a da amiga. É achar a grama do vizinho sempre mais verde. É ser filha do ódio e sobrinha do ciúme.

Quadro 4 — Inveja

Fonte: Alunos do 9º ano, colégio A

IRA (s.f.)

São as emoções à flor da pele. É jogar palavras ao vento sem saber onde vão parar. É buzinar antes do semáforo abrir.

Quadro 5 — Ira

Fonte: Alunos do 9º ano, colégio A

LUXÚRIA (s.f.)

É não controlar seus desejos. É querer os dois pedaços da maçã. É uma erva daninha que cresce no jardim de casa.

Quadro 6 — Luxúria

Finalizado o trabalho, o professor e os alunos prepararam uma exposição em que os verbetes elaborados foram disponibilizados em uma sala da biblioteca do colégio em formatos diversos conforme a descrição abaixo:

1. Deixem as palavras saírem do armário – pequeno armário cujas portas eram dedicadas aos vocábulos *abraço*, *coragem*, *aceitar*, *machucar*, *viajar* e *viver*. Ao

abrir cada uma das portas, o visitante da exposição deparou-se com verbetes criados pelos alunos.

Fonte: Arquivo do professor de português do 9º ano, colégio A



Figura 11 — Armário

Fonte: Arquivo do professor de português do 9º ano, colégio A

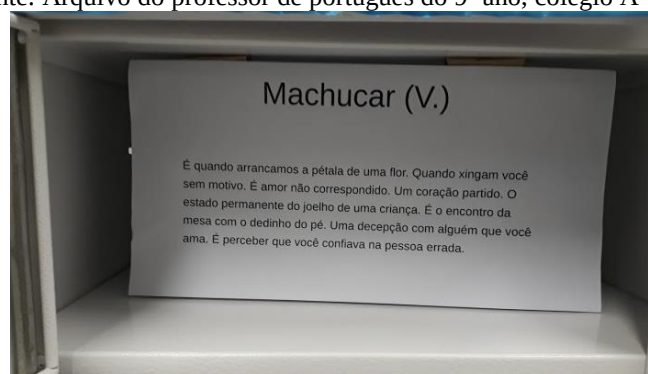


Figura 12 — Gaveta

2. *Árvore dos resignificados* – envelopes inseridos em uma árvore feita de papelão e para serem retirados e lidos pelos visitantes da exposição.

Fonte: Arquivo do professor de português do 9º ano, colégio



Figura 13 — Árvore dos resignificados

3. *Ressignifique* – Caixa para depositar e retirar definições das palavras *amigos*, *amor*, *paz* e *saúde* e um pequeno cartaz com uma frase de incentivo à escrita de resignificados pelos visitantes.

Fonte: Arquivo do professor de português do 9º ano, colégio A

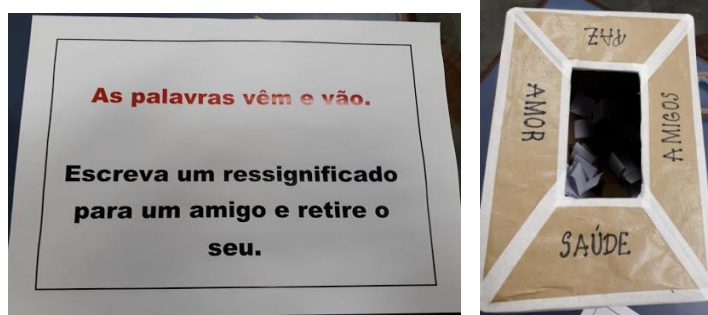


Figura 14 — Caixa de resignificados

4. *Descubra os sete pecados capitais* – monitores de computadores cobertos com tecido e cartolina preta, na qual foi simulada uma espécie de um olho-mágico e através do qual os visitantes puderam ler os resignificados de cada pecado capital.

Fonte: Arquivo do professor de português do 9º ano, colégio A



Figura 15 — Monitores

Além das propostas que ilustramos, a exposição contou com imagens que exploraram a ilusão de ótica despertando nos visitantes sensações que geraram, então, novas palavras e significados. Esse exercício reforçou a ideia que permeou todo o trabalho: perceber a diversidade de significados de determinada palavra ou termo. Nas palavras do professor-autor do projeto: “um dos pontos principais do trabalho era explorar os múltiplos significados de uma palavra e, ao mesmo tempo, reconhecer o poder e a importância de um verbete. Além de entender o conceito de perífrase e explorar a função de cada classe gramatical, queria que os alunos também percebessem que uma palavra contém em si inúmeras situações”.

Com base em uma entrevista com o professor e uma visita à exposição, foi possível observar que não foram trabalhados no projeto os conceitos de “palavra”, “termo” e “verbo”. Mesmo assim, conforme o relato do professor, alguns alunos viram a necessidade de tomar contato com dicionários no intuito de ler os significados originais dos vocábulos escolhidos para, então, criar a sua própria definição.

Embora o projeto tenha sido apresentado em uma exposição escolar, não houve, durante o processo de construção dos ressignificados, ponderações sobre o público ao qual se dirigiria. Percebe-se, entretanto, que apesar disso, o trabalho congregou usuário e função. A função, na verdade, foi permitir aos próprios alunos a compreensão e o desenvolvimento de novos significados. A metodologia estabelecida permitiu que os estudantes escrevessem definições de acordo com suas experiências pessoais, tornando-as mais claras e compreensíveis pelo uso de um vocabulário acessível à faixa etária e ao nível escolar dos alunos. Dessa forma, pode-se dizer que o Princípio de Adequação também está representado nesse trabalho.

Cabe ressaltar que, tanto neste último, quanto nos projetos anteriores, há uma preocupação dos professores no sentido de apresentar aos alunos uma concepção plural de linguagem, oportunizando que eles criem, com base em conhecimentos prévios – e sob orientação dos educadores – seus próprios conceitos a respeito do vocabulário com o qual eles têm contato no dia a dia, dentro e fora da sala de aula.

4 Conclusões e considerações finais

Os projetos relatados ao longo do artigo demonstram a importância de incentivar os alunos a atentarem ao que ouvem e leem no intuito de intensificar o estudo do vocabulário utilizado na rotina escolar, bem como para estimular o uso – imprescindível

– de dicionários dentro e fora da sala de aula. Mas muito mais do que o entendimento de uma terminologia ou vocabulário específico, a organização e execução colaborativa das atividades propostas oportuniza aos estudantes a (re)construção e, sobretudo, o desenvolvimento de um espírito crítico que reflita o uso adequado e eficiente da linguagem.

Cumprе destacar que os projetos apresentados contribuem sobremaneira para que o ensino do léxico ganhe relevância na prática pedagógica, pois pensamos que a compreensão e reflexão sobre o significado das palavras e dos termos desempenha um papel fundamental na comunicação, na leitura de textos e, conseqüentemente, na construção de diferentes perspectivas de conhecimento.

Seguindo essa concepção, que considera a língua como um fenômeno interativo e dinâmico, a exemplo dos projetos descritos, professores de diferentes disciplinas podem articular propostas de atividades que viabilizem a ampliação da competência linguística dos estudantes, permitindo que eles sejam os principais atores desse processo.

Nas palavras de Orlandi (2001, p. 76), “a escola deve assumir o papel de formar leitores e autores que não seguem um modelo preestabelecido para tudo o que leem e escrevem; que assumam, voz, estilo, identidade”, pois “[...] o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz.” Assim, para que o conhecimento especializado ganhe relevância no ambiente escolar, entendemos que a reconstrução de definições e ressignificação de conceitos é um passo importante para que professores e alunos trabalhem juntos na construção de novos saberes, a fim de que possam transitar com naturalidade pelos domínios especializados da língua, percebendo os termos em um conjunto de significados relacionados que evidenciam, na prática, as contribuições da TCT.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. Conceito/definição em dicionários da língua geral e em dicionários de linguagens de especialidade. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 10, 2000.

AUBERT, Francis Henrik. *Introdução à metodologia da pesquisa terminológica bilíngue*. São Paulo: Humanitas, 1996.

AULETE, Caldas. *Aulete digital: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2019. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 28 maio 2019.

CABRÉ, M. T. Elementos para una teoría de la Terminología: hacia un paradigma alternativo. *El Lenguaraz*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 69-92, 1998.

_____. *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 1999a.

_____, M. T. Una nueva teoría de la terminología: de la denominación a la comunicación. In: _____. *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: IULA, 1999b. p. 109-127.

CLUB LEXIC. *Jugant a definir la ciència*. Catalunya, 2018. Disponível em: http://defciencia.iula.upf.edu/index_esp.htm. Acesso em: 28 maio 2019.

DOEDERLEIN, João. *O livro dos ressignificados*. 1. ed. São Paulo: Paralela, 2017.

ESTOPÀ, R. B. *Petit diccionario de ciència*. Barcelona: L Abadia de Montserrat, 2012.

_____. Construir para deconstruir y volver a construir: elaboración colaborativa de un diccionario escolar de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, Vigo, v. 32, n. 3, p. 571590, 2014.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

LORENTE, M. Teoría e innovación en terminografía: la definición terminográfica. In: CABRÉ, M. T., FELIU, J. *La Terminología científico-técnica: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2001.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2001.

PAES, J. P. *A revolta das palavras: uma fábula moderna*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

RODRIGUES, Camila. *Dicionário* (José Paulo Paes). 2013. Disponível em: <http://pequenidades.blogspot.com/search/label/Jos%C3%A9%20Paulo%20Paes>. Acesso em: 28 maio 2019.

SAGER, J. C. *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide, 1993.

INTERCULTURALIDADE E AVALIAÇÃO FORMATIVA NA PREPARAÇÃO PARA A PARTE ESCRITA DO CELPE-BRAS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Amanda Teixeira Bastos
Fernanda Souza e Silva
Marcia Alves de Oliveira

Submetido em 29 de abril de 2019.

Aceito para publicação em 01 de agosto de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 52-70.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>
Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

INTERCULTURALIDADE E AVALIAÇÃO FORMATIVA NA PREPARAÇÃO PARA A PARTE ESCRITA DO CELPE- BRAS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

INTERCULTURALITY AND FORMATIVE EVALUATION IN PREPARATION FOR CELPE-BRAS WRITING PART: A DIDACTIC SEQUENCE PROPOSAL

Amanda Teixeira Bastos^{*}
Fernanda Souza e Silva^{**}
Marcia Alves de Oliveira^{***}

RESUMO: Cursos preparatórios para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) configuram-se, geralmente, como ambientes plurilíngues e pluriculturais. Nesse contexto, a preparação para a parte escrita do referido exame pode ser particularmente desafiadora por conta dos encontros interculturais que podem se converter em fatores negativos para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, com base nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre sequências didáticas (SD) e de Allal, Bain e Perrenoud (1993) acerca da avaliação formativa, propõe-se uma SD de produção escrita subsidiada por uma abordagem intercultural de ensino. Espera-se que essa SD funcione como um guia para professores ao elaborarem atividades escritas para públicos plurilíngues e pluriculturais.

PALAVRAS-CHAVE: sequência didática; avaliação formativa; interculturalidade.

ABSTRACT: Preparatory Programs aimed at achieving the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras) are generally configured as plurilingual and pluricultural environments. In this context, the preparation for the written part of the exam can be particularly challenging due to the intercultural encounters that might hinder the teaching-learning process. Thus, based on studies by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) about didactic sequences (DS) and Allal, Bain and Perrenoud (1993) on formative evaluation, we propose a DS of written production supported by an intercultural approach. Therefore, this DS is expected to work as a guide for teachers in planning written activities for plurilingual and pluricultural audiences.

KEYWORDS: didactic sequence; formative evaluation; interculturality.

1 Introdução

Nos últimos anos, em virtude da globalização que tem abolido fronteiras, o fluxo migratório entre países tem aumentado exponencialmente. Embora seja um fenômeno fundamentalmente econômico (ALTBACH, 2004), a globalização faz sentir seus efeitos

^{*} Mestranda do curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, graduada em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará, bolsista Capes, amanda.teixeirabastos@gmail.com.

^{**} Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, mestre em linguística pela Universidade Federal do Pará, f.souza.fr@gmail.com

^{***} Mestranda do curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, graduada em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará, marciadeoliveira8286@gmail.com

em outros domínios da sociedade. No âmbito da educação, especificamente do ensino superior, podemos citar os intercâmbios universitários, que vêm sendo incentivados pelas atuais políticas de internacionalização¹, já que a mobilidade acadêmica é uma das estratégias de promoção dessas iniciativas nas universidades (LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2016, p. 321).

Um dos programas do Governo brasileiro que incentiva a internacionalização da educação superior é o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G),² que oferece a alunos de países com os quais o Brasil estabelece relações econômicas e culturais a oportunidade de cursarem graduação em universidades brasileiras públicas (federais ou estaduais) e particulares. Contudo, para que esses alunos possam efetivar suas matrículas, eles precisam submeter-se a um exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)³ e alcançar, no mínimo, o nível intermediário⁴.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) oferece um curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) aos alunos PEC-G (Curso Pré-PEC-G) oriundos de países onde não há aplicação do Celpe-Bras. Esse curso é ministrado por professores-estagiários (discentes dos cursos de Letras – inglês, espanhol, alemão e francês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA), que durante oito meses de aulas intensivas⁵ lidam com diversas problemáticas: o curto período para ensinar o PLE a iniciantes completos de português; a heterogeneidade linguística e cultural do grupo; o material didático sem orientação metodológica adequada aos parâmetros do exame Celpe-Bras.

Neste contexto, a preparação específica⁶ para a parte escrita⁷ do exame revela-se particularmente desafiadora. Pesquisas realizadas no seio do curso Pré-PEC-G (BASTOS; CUNHA, 2016; SALES, 2014) apontam que as culturas educativas (CE) dos alunos influenciam diretamente no modo como eles aprendem e, conseqüentemente, em sua concepção do que seja aprender a escrever em língua estrangeira, percepção esta que, geralmente, difere das características do exame Celpe-Bras, em que a produção

¹ O termo internacionalização, segundo Yang (2002), refere-se à “interação entre culturas através do ensino, investigação e serviço, com o objetivo último de atingir a compreensão mútua ultrapassando fronteiras culturais”.

² Programa desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação. Para mais informações, acessar o link: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>.

³ O Celpe-Bras é o único exame de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido pelo governo brasileiro. A proficiência dos candidatos é aferida a partir “de seu desempenho em tarefas e em uma Interação Face a Face que exigem compreensão escrita e/ou oral e produção escrita [e oral]. Ou seja, práticas de uso da língua que possam ocorrer no cotidiano de um/a estrangeiro/a que pretende interagir em Português” (BRASIL, 2015, p. 9).

⁴ “O Celpe-Bras certifica quatro níveis de proficiência: Intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior” (BRASIL, 2015, p. 8).

⁵ O curso Pré-PEC-G tem duração de oito meses, compreendidos entre a chegada dos alunos estrangeiros no Brasil e a realização do exame, com aulas de segunda à sexta de 14h às 18h, totalizando uma carga horária de mais de 700h.

⁶ O curso Pré-PEC-G é organizado em dois módulos: no primeiro, que em geral se estende de fevereiro a abril, é trabalhado apenas o manual didático – Coleção Novo Avenida Brasil –; no segundo, que se inicia após a conclusão do segundo volume do manual, paralelamente ao trabalho com o livro, são realizadas oficinas de preparação específicas para a parte escrita e oral do exame.

⁷ A parte escrita do exame é composta de quatro tarefas: “a primeira exige a compreensão de um trecho de um vídeo; a segunda, a compreensão de um trecho de um áudio; a terceira e a quarta, a compreensão de textos escritos” (BRASIL, 2015, p. 15).

escrita é “pautada em tarefas que levam o examinando a interagir socialmente, no contexto das situações de uso simuladas pelo exame” (SILVA; CUNHA, 2017).

Assim, por meio deste estudo, visamos contribuir para o Ensino-Aprendizagem (E-A) de gêneros escritos, em turmas plurilíngues e pluriculturais, ao oferecer uma proposta de elaboração de Sequência Didática (SD) alicerçada por estratégias de avaliação formativa, que norteie as ações docentes nestas turmas.

Além desta introdução, o presente artigo foi organizado da seguinte maneira: inicialmente, discorreremos acerca do referencial teórico que orientou este trabalho. Logo após, a metodologia escolhida para a implementação deste estudo será descrita e, em seguida, a proposta de SD para turmas plurilíngues e pluriculturais será apresentada. Por fim, nas considerações finais, concluímos nossas reflexões com sugestões para futuras pesquisas.

2 Referencial teórico

Nesta seção será apresentado o referencial teórico que subsidiou este estudo: CE como subcultura relacionada às práticas educativas; interculturalidade como abordagem para o desenvolvimento da competência intercultural; SD como ferramenta de didatização de gêneros escritos e orais e Avaliação Formativa (AF) como instrumento de regulação da aprendizagem.

2.1 Culturas educativas

O termo cultura possui inúmeras definições e uma delas é proposta por Giddens (1989, p. 31) que a entende como “valores que os membros de um determinado grupo têm, as *normas* que seguem, e os bens materiais que criam” (grifo nosso). Os valores consistem em ideais abstratos, como a monogamia. As normas são princípios e regras definidos que devem ser seguidos; portanto, representam o que é certo ou errado, os modos de vida em sociedade, as vestimentas, os costumes de casamento, atividades de lazer etc.

Morin (2002, p. 56) corrobora a definição de Giddens, reforçando, de forma mais abrangente, que a cultura é:

constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.

Considerando que a cultura rege a maneira de ser, pensar, agir, fazer e aprender de um povo, as CE podem ser entendidas como subcultura da cultura central de um povo. De acordo com Martin (2007), as CE são estabelecidas principalmente pelas relações exercidas em instituições educativas (familiar, escolar etc.), onde cada sujeito é exposto a regras e hábitos que são incutidos ao longo de suas trajetórias de aprendizagem.

A noção de CE pode ser entendida como os diferentes modos de transmissão do conhecimento, que variam de uma cultura para outra, isto é, no contexto de E-A, um conjunto de imitações que condicionam parcialmente professores e aprendentes por

meio de atividades educativas e tradições de ensino e aprendizagem. Desse modo, compreender que as CE podem determinar o modo de ensinar e aprender permite ao professor pensar em formas de gerenciar possíveis confrontos entre as CE dos professores e as CE dos alunos, propiciando uma negociação entre elas, buscando estabelecer uma CE compartilhada em sala de aula, já que, segundo Cadet (2005, p. 47), a CE se transforma, em virtude do tempo e das novas experiências vivenciadas pelo indivíduo durante sua trajetória de aprendizagem.

O estudo de Bastos e Cunha (2016, p. 52) aponta que uma Abordagem intercultural (AI) do E-A de línguas estrangeiras contribui para a interação e integração de alunos e professores para a construção de uma CE compartilhada em sala de aula e, principalmente, para o desenvolvimento de uma competência intercultural.

2.2 Abordagem intercultural

A interculturalidade surge, em meados de 1970, como um dos modelos de proposta de gestão da diversidade cultural. Esses modelos foram traçados por países europeus com intuito de suprir as necessidades recorrentes de seus contextos culturais diversificados, descrevendo e analisando as interações culturais coletivas e elaborando políticas para atendê-las (ALMEIDA, 2008 *apud* BASTOS; CUNHA, 2016). Assim, a interculturalidade visa sanar problemas advindos do encontro entre pessoas de diferentes culturas, como choques culturais, xenofobia, intolerância, discriminação etc., por meio de propostas que favoreçam uma convivência democrática entre culturas distintas.

A interculturalidade corresponde não a um estado ou situação, mas a um tipo de análise, isso porque “é o olhar que confere a um objeto, a uma situação, o caráter de intercultural. Assim, segundo a natureza do objeto, evocar-se-á a pedagogia intercultural, a comunicação intercultural” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010, p. 15-16 *apud* BASTOS; CUNHA, 2016).

O contexto plurilíngue e pluricultural de países europeus se assemelha ao que encontramos em turmas de PLE do curso Pré-PEC-G, no que diz respeito à configuração da turma, isto é, ter alunos de diferentes línguas-culturas convivendo entre si, numa sala de aula e em um país estrangeiro, neste caso, o Brasil. No âmbito do E-A de língua, as características destas turmas tornam o E-A ainda mais desafiador. Sobre isso, evoca-se a noção de interculturalidade a este campo que é definida por Mendes (2004 *apud* CUNHA; BASTOS, 2017, p. 67) como:

uma ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados.

Percebe-se, então que a interculturalidade, por meio da promoção do (re)encontro com alteridade, na relação entre o eu e o outro, favorece o enriquecimento da identidade e o respeito ao Outro, propiciando a reflexão sobre as diferenças e a construção de uma cultura que pode ser compartilhada em sala de aula. Portanto, no

campo do E-A de línguas-culturas, a interculturalidade ampliou e ressignificou a noção de competência comunicativa⁸, que agora constitui outra competência, a intercultural, que abrange cinco saberes:

saber aprender e saber fazer (habilidades para descobrir e/ou interagir); saber compreender (habilidades para interpretar e relacionar); saber se envolver (consciência cultural crítica, educação política); saber ser (atitudes: auto-relativização e valorização dos outros) (FARNEDA; NÉDIO, 2015, p. 19).

Pensando, então, em uma maneira de desenvolver esta competência intercultural em sala de aula, é adotada uma AI, que, conforme exposto no Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), prevê que o ensino seja voltado para o desenvolvimento do aprendente como um todo, não só linguístico, mas também destacando sua identidade e a do outro, apresentando-se como resposta às experiências em contextos linguístico-culturais distintos.

Abdallah-Pretceille (2010, p. 99) destaca que a AI é caracterizada por seu interesse pela produção da cultura feita pelos sujeitos, assim como pelas estratégias que eles desenvolvem a fim de firmarem sua identidade. Esta abordagem ajuda o indivíduo a superar obstáculos de cunho cultural que o separam do outro e contribui, assim, para a construção de uma perspectiva que respeite a diversidade cultural e quebre barreiras que possam desfavorecer o E-A de línguas-culturas.

2.3 Sequência didática

Pensando nos sujeitos desta pesquisa⁹, as SD são um instrumento de didatização de gêneros textuais que pode favorecer as produções orais e escritas e propiciar a construção de CE compartilhadas em turmas plurilíngues e pluriculturais.

Marchuschi (2008, p. 19) define os gêneros textuais como “fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social” que “contribui para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Dessa forma, a manipulação dos mais diversos gêneros, sejam eles escritos ou orais, deve fazer parte das práticas de ensino e aprendizagem. No entanto, trabalhar com gêneros ainda tem sido um desafio, uma vez que seu ensino tem assumido um caráter reducionista e estruturalista – principalmente no ambiente escolar – muitas vezes caracterizado pelo trabalho com tipos textuais e estruturas de ordem sintática, semântica e lexical que correspondem a cada um desses tipos, o que acaba por colocar em segundo plano a sua função social e acional.

Para dar conta da dificuldade de se trabalhar com gêneros textuais em sala de aula, a SD proposta pelo grupo de Genebra é uma das estratégias mais interessantes, já que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), são “um conjunto de

⁸ A noção de Competência Comunicativa, proposta por Hymes (1984 *apud* CUNHA; BASTOS, 2017, p. 69), estende a noção de competência linguística de Chomsky: está relacionada à capacidade que um sujeito tem “de produzir e interpretar enunciados apropriadamente, de adaptar seu discurso à situação de comunicação levando em conta fatores externos que o condicionam: o quadro espaciotemporal, a identidade dos participantes, a relação entre eles, os papéis que desempenham, os atos que realizam, a adequação destes às normas sociais etc.”.

⁹ Alunos de diferentes línguas-culturas e CE que precisam aprender a língua portuguesa em aproximadamente oito meses e se apropriar de gêneros escritos como formas de agir por meio da língua. alvo, pois o exame ao qual se submeterão exige a apropriação de gêneros.

atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A sistematização de atividades que giram em torno dos gêneros assume uma perspectiva processual, fomentando uma AF no desenvolvimento das práticas de ensino. Assim, as SD têm como objetivo ajudar o aluno a dominar gêneros escritos e orais, a ele não tão comuns, em situações comunicativas específicas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Ainda segundo Dolz *et al.* (2004), a relevância do ensino de gêneros por meio da SD dá-se pela necessidade de criar condições de produções específicas nas quais o aluno possa se apropriar do(s) gênero(s) com a finalidade de comunicar-se efetivamente em contextos variados.

A SD proposta por Dolz, Novarraz e Scheneuwly (2004) foi esquematizada da seguinte maneira:

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

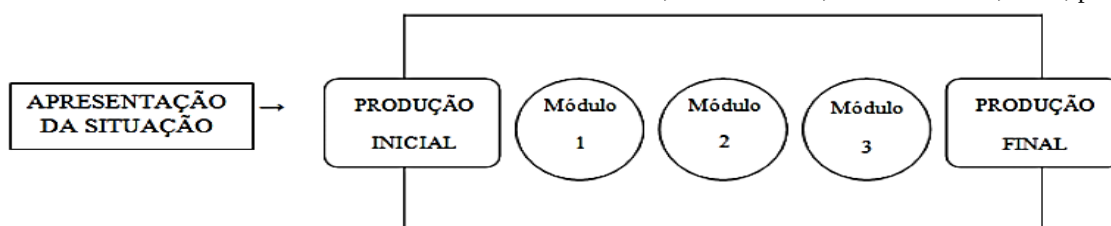


Figura 1 - Esquema de SD

O esquema apresenta os quatro componentes da SD: a) a apresentação da situação; b) a produção inicial; c) os módulos; d) produção final. Abordaremos objetivamente cada um desses componentes para, então, relacionar a sequência a um sistema de atividades essencialmente processuais e, portanto, formativas.

a) *Apresentação da situação*: Nesta primeira etapa, apresenta-se a situação comunicativa bem definida juntamente com a tarefa que deverá ser desenvolvida pelos alunos. Duas dimensões devem ser consideradas na configuração dessa primeira etapa. A primeira diz respeito à definição do gênero a ser trabalhado; para quem ele será produzido; qual a sua modalidade; que suporte assumirá a produção: jornal, revista, televisão etc. A segunda trata dos conteúdos a serem desenvolvidos que estão relacionados ao gênero em foco e ao primeiro contato dos alunos com ele. Uma opção para se desenvolver esta segunda dimensão é fazer um trabalho de pesquisa ou apresentar exemplares do gênero escolhido (MARCUSCHI, 2008).

b) *Primeira produção*: Esse estágio tem um “papel central” e “regulador da sequência didática”, uma vez que é a partir de uma primeira produção parcial oral e/ou escrita do gênero que se obterá informações essenciais para criação e elaboração de atividades com base nos conhecimentos, capacidades e habilidades que os alunos já possuem bem como no que eles precisam desenvolver para se apropriar desses textos, sejam eles, orais ou escritos. Essa função reguladora da SD é o cerne de uma AF (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101). Desse modo, dois aspectos devem ser priorizados nesse momento: o primeiro contato com o gênero textual por meio de uma primeira produção e a prática de uma avaliação essencialmente formativa.

c) *Os módulos*: Os módulos, tantos quantos necessários, são operacionalizados com o objetivo de trabalhar os problemas comunicativos que foram diagnosticados na primeira produção. Nesse terceiro momento são fornecidos os instrumentos para o

desenvolvimento e execução das diversas tarefas. Para orientar as atividades a serem implementadas nos módulos, cabem os seguintes questionamentos, segundo Dolz; Noverraz e Scheneuwly (2004):

- Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?
- Como construir um módulo para trabalhar um problema em particular?
- Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Para o desenvolvimento das atividades com os módulos é necessário o enfoque em três aspectos principais: trabalhar problemas de níveis diferentes, variar as atividades e exercícios e capitalizar as aquisições. O primeiro aspecto diz respeito às mais diversas produções textuais, em que há quatro níveis fundamentais que precisam ser levados em consideração: a representação exata da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento, e, por conseguinte, a realização do texto. O segundo propõe atividades diversificadas para variar os meios de produção e trabalhar as habilidades de forma integrada por meio de tarefas, tanto de observação e análise do texto quanto ao seu funcionamento quanto de resolução de problemas de linguagem específicos. O último permite que os alunos conquistem habilidades metagenéricas, ou seja, possibilita que eles adquiram a capacidade de não só falar sobre o gênero abordado, mas também de se apropriar da linguagem que lhe é inerente, além de assumirem uma atitude mais reflexiva sobre os comportamentos de aprendizagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

d) Produção final: Essa etapa é a conclusão, ou seja, a materialização do gênero em si. Nesse momento, os alunos colocam em prática tudo o que aprenderam ao longo dos módulos. Esse último estágio, além de permitir uma avaliação somativa, possibilita que professor e alunos reflitam sobre os progressos alcançados e dificuldades superadas.

Nota-se, portanto, que a maneira como a SD se configura permite que cada estágio, integrado aos outros numa relação orgânica, propicie a regulação da aprendizagem, cujos processos assumem essencialmente um caráter formativo.

2.4 Avaliação formativa

Definida como uma modalidade avaliativa que “ajuda o aprendente aprender a aprender, ou mais tecnicamente, que contribui para a regulação contínua das aprendizagens” (ALLAL; BAIN; PERRENOUD, 1993, p. 9), a AF é parte integrante da SD como estratégia reguladora tanto das produções quanto das aprendizagens.

Diferentemente da avaliação somativa, que faz o balanço das aprendizagens ao fim de uma unidade ou sequência de ensino e traduz-se, geralmente, em nota ou conceito, a AF acompanha o processo de E-A visando, por meio de coleta de informações referentes ao desempenho e à aprendizagem dos aprendentes, conhecer suas dificuldades para fornecer-lhes os subsídios necessários para que possam gradualmente se tornar capazes de regular, autonomamente, sua aprendizagem, como observa Laveault (1994, p.28):

O objetivo é de levá-lo a poder emitir, sem a ajuda de outra pessoa, um julgamento sobre o que ele aprendeu e de encontrar, por ele mesmo, os meios para continuar a sua aprendizagem; para tal o professor deve saber “se apagar” progressivamente [...] como se constata o objetivo da avaliação é essencialmente formador e, afinal, é o desenvolvimento da autonomia que está em jogo aqui.

Segundo Cunha (2014, p. 141) a SD caracteriza-se como “um dispositivo marcadamente formativo, que coloca a regulação, e em particular, a autorregulação no centro de sua dinâmica, fazendo das capacidades avaliativas um objeto de aprendizagem”. Neste contexto, a AF, enquanto processo de coleta de evidência visando a regulação das aprendizagens em curso, acompanha o desenrolar da SD desde a primeira até a última produção.

No âmbito da produção escrita, avaliar com objetivos formativos implica ir além da correção de aspectos linguísticos e prioriza a participação do aprendente na apreciação crítica de seus textos, analisando, além da dimensão linguística, “competências mais complexas [...] que exigem conhecimentos de *savoir-faire* funcionais [...] de ordem pragmática e cultural” (ALVES; CUNHA, 2017, p. 141) com base em critérios construídos em sala de aula, como assinala Bourguignon (2011, p. 2):

A “avaliação” coloca no âmago de seu dispositivo não mais o conhecimento do objeto língua, e sim o sujeito com a sua aptidão para utilizar a língua em situação (sua competência). Ela não incide mais exclusivamente no linguístico (a correção formal), mas integra o pragmático, isto é, a adequação entre língua e seu contexto de utilização (registro de língua adequado à situação e aos interlocutores, respeito dos códigos socioculturais ...), bem como a eficácia da mensagem transmitida. Ela não incide sobre um programa, mas remete a um referencial concebido em termos de objetivos operacionais na língua. [...] ela aprecia o desempenho com base em critérios especificados sob a forma de indicadores de desempenho.

Isto posto, quando se avalia com objetivos formativos as competências autoavaliativas dos aprendentes, estes se constituem nos verdadeiros objetivos de aprendizagem, indissociáveis dos objetivos de E-A, neste caso, do desenvolvimento de competências discursivas e linguístico-textuais. Nesta perspectiva, Nunziati (1990, p. 48) destaca, com base na experiência francesa, batizada de avaliação formadora, que o desenvolvimento da competência de autoavaliação implica “[...] a apropriação pelos alunos dos critérios dos professores bem como a autogestão dos erros e o domínio das ferramentas de antecipação e de planejamento da ação”. No entanto, como assinala Nunziati (1990, p. 6), para fomentar os mecanismos autoavaliativos dos aprendentes:

Comunicar os critérios de avaliação aos aprendentes [...] não é eficiente. Enquanto noção instrumental o critério exige uma construção ativa pelo aprendente [...] A atividade de apropriação é essencialmente um exercício de verbalização para si e para os outros do funcionamento das tarefas. [...] De maneira geral o professor deveria encarregar o aluno de descrever os procedimentos experimentados com o conjunto da turma e de esclarecer a situação em relação aos objetivos anunciados.

Para Hadji (1992), o ato de avaliar consiste em um julgamento de valor que envolve dois elementos: o **referente**, que diz respeito às expectativas, aos critérios de qualidade que servirão para observação da realidade, e o **referido**, produção do aprendente que será apreciado com base nos critérios de qualidade, permitindo, assim, apreender o grau de realização e de sucesso da produção (ALVES; CUNHA, 2017). Na perspectiva da AF, o referente deve ser construído em sala de aula por meio da análise conjunta de produções, na qual o professor orientará os aprendentes na elaboração do

conjunto de critérios que utilizarão na autoavaliação de seus textos. Segundo Alves e Cunha (2017, p. 144);

São esses recursos que garantem que os aprendentes possam atingir os objetivos propostos e, em caso contrário, tomar consciência das habilidades e dos conhecimentos que ainda falta desenvolver para adotar, junto com o professor, a melhor estratégia de resolução das dificuldades.

No contexto em que se desenvolve esta pesquisa – i.e em um curso de PLE preparatório para o exame Celpe-Bras – os referentes a serem observados e construídos em sala de aula estão intrinsecamente relacionados com os critérios de correção da parte escrita do exame, na qual são considerados:

[...] adequação do contexto (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais) (BRASIL, 2013, p. 7).

No entanto, incorporar a conscientização/construção desses critérios, amplamente divulgados pelo INEP (BRASIL, 2013), não é tarefa fácil para os professores-estagiários que, muitas vezes, não são habituados a trabalhar com textos que adotam a perspectiva discursiva do Celpe-Bras e que, conseqüentemente, encontram dificuldades em orientar os aprendentes no sentido de serem conscientes de seu desempenho e das medidas a adotar para superar eventuais obstáculos (SILVA; CUNHA, 2017).

Sendo assim, acreditamos que adotar a perspectiva formativa inerente à SD no cotidiano da sala de aula de PLE contribui não só para uma melhor compreensão das características dos textos que os aprendentes deverão produzir no exame, mas principalmente para conscientizar, tanto os professores quanto os aprendentes, acerca das competências exigidas no exame para que estes últimos possam desenvolvê-las “apropriando-se dos critérios de avaliação e autorregulando suas produções escritas, bem como seu modo de estudar” (SILVA; CUNHA, 2017, p. 118).

3 Metodologia

Este estudo visa proporcionar a professores de PLE, experientes ou em formação, uma proposta de ensino de produção escrita via SD voltada para aprendentes plurilíngues e pluriculturais em processo de formação para o exame Celpe-Bras.

Concomitantemente com a leitura acerca das noções supramencionadas, procedemos à elaboração de uma SD que objetiva propiciar uma experiência de ensino e aprendizagem significativa de língua portuguesa tanto para aprendentes de cursos Pré-PEC-G quanto para professores que atuem junto a este público. A SD aqui proposta, no que tange a sua estrutura e objetivos, foi elaborada com base nos trabalhos de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) e Casseb-Galvão e Duarte (2018) sobre SD e de Allal; Perrenoud e Bain (1993), Laveault (1994), Cunha (2014) e Alves e Cunha (2017) sobre AF. Além disso, recorreremos à pesquisa realizada por Sales (2014) acerca do ensino da produção escrita via SD no âmbito do curso Pré-PEC-G da UFPA.

A ideia é, como supramencionado, oferecer aos professores de PLE uma estratégia de ensino e aprendizagem da produção escrita que possa ser desenvolvida ao

longo da preparação específica para a parte escrita do exame Celpe-Bras. Com base no levantamento realizado por Silva e Cunha (2017), o gênero trabalhado na SD será a carta do leitor, dada a recorrência do mesmo em aplicações do referido exame.

4 Proposta de sequência didática para turmas plurilíngues e pluriculturais: Carta do leitor

Esta seção será dedicada à apresentação de uma SD prevista para ser implementada junto a públicos plurilíngues e pluriculturais cujas CE distintas influenciam tanto nas formas de apropriação quanto nas normas relacionais em sala de aula. Ressaltamos que esta proposta de SD não é de caráter prescritivo e foi elaborada visando nortear as reflexões de docentes, experientes ou em formação, que atuam em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural.

A macroestrutura desta SD prevê cinco etapas, como mostra o quadro 1:

Quadro 1 – Macroestrutura da SD

Etapas	Ações
1 ^a Pré-Intervenção	● Discussão acerca: – da relação dos alunos com a escrita; – das expectativas em relação à parte escrita do exame Celpe-Bras.
2 ^a Apresentação da situação	● Exposição da situação de comunicação; ● Definição do objeto de estudo; ● Apresentação dos conteúdos temáticos.
3 ^a Produção inicial	● Escrita da primeira produção pelo aluno.
4 ^a Módulos	● Realização de atividades reguladoras estabelecidas a partir da análise da primeira produção.
5 ^a Produção final	● Revisão e reescrita do texto.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Casseb-Galvão e Duarte (2018).

As etapas acima serão descritas nas seções abaixo.

4.1 Pré-intervenção

Em um contexto no qual se objetiva levar alunos com CE heterogêneas a produzir textos com características discursivas como as do Celpe-Bras, consideramos fundamental que o ponto de partida para desenvolver um trabalho de produção escrita seja um levantamento dessas CE no que diz respeito à escrita. Esta etapa tem como objetivo principal promover um diálogo em torno:

- a) Das representações e da relação dos alunos com a escrita;
- b) Das exigências da parte escrita do Celpe-Bras.

Para tal, sugerimos que seja desenvolvida uma atividade de conscientização dos tópicos a) e b), a qual intitulamos, aqui, como “A escrita e eu”, que pode ser realizada

em dois passos. Primeiramente, o professor faz – oralmente e/ou por meio de recursos visuais, como o PowerPoint – as seguintes perguntas:

- I. Você gosta de escrever?
- II. Vocês estudaram alguma língua estrangeira na escola?
- III. Quando você estudava língua estrangeira na sua escola, que tipos de atividades escritas eram propostas pelo professor?
- IV. O que você escrevia? Para que escrevia? Para quem escrevia?
- V. E fora de sala de aula, vocês têm o hábito de escrever?
- VI. O quê?
- VII. Para quem?
- VIII. Para fazer o quê?

Durante a atividade, o professor leva os alunos a justificar suas respostas por meio de questionamentos, além de anotar no quadro as suas respostas para que no fim da atividade seja realizado um momento reflexivo que permita a todos perceberem a sua relação com a escrita. O segundo passo consiste na discussão acerca da parte escrita do Celpe-Bras e tem como finalidade conscientizar os alunos sobre características do exame a partir das questões abaixo:

- IX. O que você sabe sobre a parte escrita do Celpe?
- X. O que vocês deverão escrever na parte escrita do exame?
- XI. Vocês se sentem preparados para isso?

Este momento da atividade tem como objetivo tanto incentivar os alunos a falar sobre o que sabem, sempre justificando suas respostas, quanto esclarecer possíveis equívocos acerca do exame. Já a etapa posterior visa anunciar a oficina de preparação para a parte escrita, explicando seus objetivos bem como as atividades que serão realizadas e o que se espera dos alunos. Isto feito, dá-se início à SD.

4.2 Apresentação da situação

Na esteira da atividade anterior, o professor pode dispor sobre a mesa diversos artigos e pedir para que cada aluno escolha aquele que achar mais interessante. Uma vez que todos já tiverem seus textos, o professor anuncia que eles deverão apresentá-los aos colegas e que, ao fim das apresentações, será realizada uma votação na qual apenas um texto será escolhido para a turma toda. Em seguida, eles terão um tempo de cerca de 30 minutos para realizar a leitura e organizar a apresentação. Após a votação, todos são orientados a ler o texto selecionado pela turma. O professor, então, promove uma discussão sobre o tema abordado e as opiniões veiculadas no texto. Esta atividade¹⁰ é encerrada com a apresentação do gênero que irão produzir: uma carta do leitor em resposta ao artigo que acabaram de ler e discutir.

¹⁰ Elaborada com base em Sales (2014).

Primeiramente, recomendamos que o professor pergunte aos alunos se eles conhecem o referido gênero, se são produzidos e se circulam em seu país. Em caso positivo, perguntar quem o escreve e para quê. Estas ações têm o objetivo de aferir a familiaridade dos alunos com o gênero. Para introduzir a situação, os alunos são apresentados a vários modelos de cartas do leitor retiradas de revistas em circulação. Recomendamos, para a realização desta atividade, o uso de dinâmicas, tais como: leitura em grupos, leitura coletiva, leitura em dupla ou individual. O objetivo é levar os alunos a se familiarizarem com o gênero e promover uma visão mais geral da organização estrutural e da discursividade do texto. Para isso, sugerimos que o professor conduza o debate por meio de perguntas pré-elaboradas para estimular a percepção dos alunos acerca de aspectos sociais, estruturais, enunciativos, temáticos e linguísticos do texto (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018). Visando esse propósito, reproduzimos abaixo algumas questões que podem auxiliar o professor na mediação desta atividade:

Quadro 2 – Questões norteadoras

Questões sobre aspectos socioestruturais	(a) A qual prática social o gênero está vinculado (instruir, informar, persuadir, distrair etc.)? A qual esfera de comunicação pertence o texto (jornalística, religiosa, publicitária etc.)? [...] (b) Como é a estrutura geral do texto? Como se organiza? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? [...] (c) Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa? [...]
Questões sobre aspectos enunciativos	(a) Quem produz (ou fala) esse texto (locutor)? (b) A quem ele se dirige (interlocutor)? [...] (e) Qual o papel/posicionamento discursivo do locutor, ou seja, ele defende que ponto de vista? (f) Qual o papel/posicionamento discursivo do interlocutor? (g) Qual é a relação estabelecida entre o locutor e o interlocutor? Comercial? Afetiva? Informativa?
Questões sobre aspectos temáticos e linguísticos	(a) Qual é o tema do texto? Qual é a relação entre o tema e o título? (b) Qual é a tese defendida pelo autor? (c) Quais são os argumentos que o autor utiliza para defender sua tese? (d) Em que aspectos você concorda com os argumentos do autor ou deles discorda? [...] (e) Quais as expressões que o autor utiliza para expressar funções comunicativas recorrentes nesse gênero (cumprimentar / introduzir o assunto / concordar / discordar / despedir-se)?

Fonte: Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 69-70), com acréscimos das autoras.

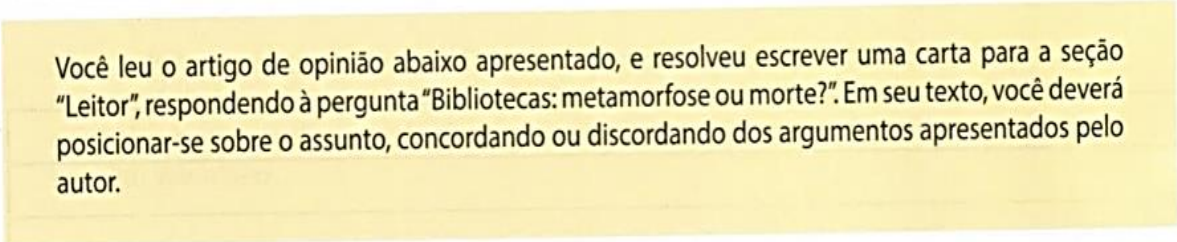
As reflexões realizadas ao longo desse primeiro exercício de análise sobre o gênero devem ser a base para a construção - juntamente com os alunos - de um primeiro quadro com as características comuns pertencentes à carta do leitor. Recomenda-se que as respostas dadas pelos alunos sejam transcritas no quadro pelo professor, a fim de

favorecer a percepção dos alunos acerca das características linguístico-discursivas do gênero a ser produzido que, além de guiar a elaboração de seus textos, poderão ser utilizados como critérios de avaliação posteriormente.

4.3 Primeira produção

A primeira produção auxilia o professor a identificar tanto problemas linguísticos-discursivos quanto aspectos socioculturais que emergem nessa etapa (falta de familiaridade com o gênero, incompreensão de sua finalidade etc.). Após a introdução da situação, recomenda-se que o professor apresente o comando da atividade que os alunos deverão realizar, elaborada seguindo o modelo das tarefas-problema do Celpe-Bras¹¹, como na figura abaixo, selecionada para esta SD.

Fonte: Caderno de questões da parte escrita da aplicação 2017/1 do exame Celpe-Bras



Você leu o artigo de opinião abaixo apresentado, e resolveu escrever uma carta para a seção "Leitor", respondendo à pergunta "Bibliotecas: metamorfose ou morte?". Em seu texto, você deverá posicionar-se sobre o assunto, concordando ou discordando dos argumentos apresentados pelo autor.

Figura 2 – Comando de tarefa-problema do exame Celpe-Bras

A situação de comunicação precisa ser exposta de maneira clara e objetiva. Para isso, faz-se necessário levar os alunos a refletirem acerca dos papéis que desempenharão no momento da escrita, de quem será seu interlocutor e do propósito da produção por meio da análise da tarefa-problema, que pode ser orientada pelos questionamentos sugeridos abaixo:

I. Quem escreve o texto (autor)?

– No caso do comando da figura 1, seria um leitor.

II. Pra quem (interlocutor)?

– Para a redação da revista na qual leu o artigo.

III. Para quê (objetivo)?

– Para manifestar opinião sobre as ideias veiculadas no artigo, neste caso, responder à pergunta "Bibliotecas: metamorfose ou morte?" concordando ou discordando do autor.

Em seguida, o professor pode retomar o texto que os alunos escolheram durante a apresentação da situação, lembrando os argumentos que foram dados durante o debate, o posicionamento do autor do texto etc. Isto feito, o professor pode pedir aos alunos que escrevam a sua carta.

¹¹ Sugerimos que a elaboração da atividade seja precedida de uma análise das tarefas-problemas de aplicações anteriores do exame Celpe-Bras. Isso poderá ajudar o professor a familiarizar-se com as características da parte escrita do exame e com o modelo de construção dos comandos das tarefas.

4.4 Módulos

Segundo Cunha (2014), a análise da primeira produção deve envolver tanto o professor quanto os alunos no diagnóstico das dificuldades no processo de aprendizagem que se inicia. Esta etapa direcionará a busca de novos recursos para a superação dos problemas encontrados, tornando as atividades mais significativas, uma vez que estão a serviço de objetivos de aprendizagem compartilhados por todos.

Os objetivos selecionados serão divididos em módulos nos quais os obstáculos encontrados serão trabalhados de forma sistemática. Com base no que é proposto por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) no que diz respeito aos quatro componentes fundamentais que precisam ser levados em conta no momento da regulação dos textos, e considerando o contexto de preparação para a realização da parte escrita do Celpe-Bras, aconselhamos que os critérios de avaliação do exame, descritos na tabela 1, sejam utilizados em sala de aula na análise dos textos dos alunos para que os mesmos, conscientes desses parâmetros, se tornem cada vez mais capazes de autoavaliar e autorregular suas produções.

Tabela 1 – Critérios de avaliação da parte escrita do exame Celpe-Bras

Adequação ao contexto	Cumprimento do propósito de compreensão e de produção levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor.
Adequação discursiva	Coesão e coerência.
Adequação linguística	Uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais.

Fonte: Sales (2014, p. 55).

Conforme defende Nunziati (1990), esses critérios não devem ser comunicados aos alunos e sim construídos junto com os mesmos no momento da avaliação, seja ela realizada entre pares – quando um aluno avalia o texto do outro –, entre professor e aluno ou na autoavaliação. Recomendamos então que o professor inicialmente construa, a partir da tabela 1, a sua própria grade de avaliação de critérios (por exemplo: “cumprir o propósito de produção”) com seus próprios descritores (por exemplo: o aluno cumpriu o propósito de produção se ele realizou todas as ações pedidas no comando da questão. Neste caso, se em sua carta ele, além de responder à pergunta “Bibliotecas: metamorfose ou morte?”, expressou seu ponto de vista favorável ou desfavorável aos argumentos apresentados).

Durante a correção, o professor guiará os alunos na observação desses critérios previamente elaborados por meio de questionamentos do tipo: os objetivos da carta foram atingidos? Quais são os objetivos de acordo com o comando da questão? Observem em seus textos se vocês atingiram esses objetivos. Desta maneira, os referentes que servirão para a apreciação dos textos produzidos pelos alunos serão elaborados durante a correção em sala de aula.

No que tange aos problemas a nível enunciativo e linguístico, recomendamos, com base em Sales (2014), a elaboração, em conjunto com os alunos, de uma grade contendo símbolos que indiquem falhas estruturais de teor gramatical, lexical, sintático e/ou semântico, como na figura 3.

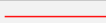
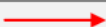
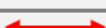
	Corrigir (léxico, acento e/ou concordância)
	Escrever até o final da linha
	Escrever mais à direita da página
	Acrescentar (falta completar a ideia)
	Procurar outra palavra ou frase (evitar repetições)
	Reorganizar (mudar a ordem das palavras)
	Retirar (não contribui para o sentido do texto)
	Reescrever, esclarecer (a ideia e/ou palavra não está clara)
	Rever o texto (incoerência)
	Acrescentar (Preposição, pronome etc.)
	Parabéns! Não abandonou o interlocutor

Figura 3 – Marcadores de correção

Esta grade poderá ser utilizada pelo professor tanto na sinalização dos problemas linguísticos e discursivos no texto quanto pelos alunos no momento da correção.

O número de módulos não é fixo. Dependerá dos problemas identificados na primeira produção dos alunos. Além disso, assim como um módulo pode ser dedicado exclusivamente para exercitar determinado aspecto – coesão e coerência, por exemplo –, vários aspectos podem ser trabalhados em um mesmo módulo. Tudo dependerá das necessidades da turma e da complexidade do gênero em questão. No entanto, aconselhamos que o professor procure estabelecer um prazo para a conclusão dos módulos para que a SD não se torne demasiado longa, o que poderá influenciar negativamente a motivação dos alunos.

4.5 Produção final

O ponto de chegada desse processo de análise e reescritas é a produção final na qual os alunos deverão reescrever a primeira produção. Orientamos que sejam criadas condições reais para que o aluno envie a própria carta do leitor à revista ou jornal *via e-mail* ou *website* desses meios de comunicação.

Espera-se então que o trabalho com gêneros em sala de aula reproduza, com a maior fiabilidade, as características de realização dos gêneros, propiciando, na medida do possível, interação com um interlocutor real.

5 Considerações finais

Turmas plurilíngues e pluriculturais configuradas pelo encontro (inter)cultural são propícias a problemas de ordem cultural, como preconceito, intolerância, choques culturais, problemas estes que, caso não gerenciados de forma adequada, são suscetíveis de prejudicar a aprendizagem da língua-alvo. Faz-se portanto necessário refletir acerca das problemáticas existentes nestas turmas e desenvolver um trabalho que vise ensinar a língua de forma articulada com a(s) cultura(s), favorecendo, então, a aprendizagem da língua por meio do uso e, principalmente, a ampliação de visão de mundo dos aprendentes.

A primeira etapa para criar estratégias adequadas a estes públicos é conhecer/compreender as diferentes CE dos aprendentes cujas trajetórias de aprendizagem distintas moldam suas formas de pensar, aprender e agir. Assim, tendo em vista que a aprovação no Celpe-Bras é o objetivo almejado por estes alunos, faz-se necessário desenvolver um trabalho didático-metodológico que propicie a transformação das CE a fim de que se adequem aos propósitos do exame, bem como de amenizar e/ou sanar mal-entendidos desencadeados por “gêneros de exercícios” (BEACCO, 2000) não partilhados por todos, favorecendo, então, o encontro (inter)cultural desta turma.

A SD, por sua vez, apresenta-se como uma forma de intervenção exitosa, já que é configurada de maneira a integrar cada um de seus estágios de forma articulada, propiciando a regulação da aprendizagem, cujos processos assumem essencialmente um caráter formativo.

Desta forma, concluímos que a SD e a AF favorecem o E-A de gêneros escritos em turmas plurilíngues e pluriculturais. Como desdobramento desta pesquisa, a SD aqui apresentada será futuramente implementada em uma turma de PLE do curso Pré-PEC-G para verificarmos o seu impacto efetivo na aprendizagem da produção escrita deste público.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme*. Recherches en Education: Education et formation interculturelles: regards critiques, 2010. Disponível em: <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no9.pdf>. Acesso em: 18 nov 2018.

ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, P. *Évaluation formative et didactique du français: les raisons d’une convergente*. In: ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, P. (org.). *Évaluation formative et didactique du français*. 1. ed. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 9-23,

ALTBACH, P. G. *Globalization and the university: myths and realities in unequal world*. In: BEGG, R. *Tertiary Education and Management*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 3-25.

ALVES, L. O.; CUNHA, M. C. C. *Avaliação formativa e ensino-aprendizagem da escrita em francês como língua estrangeira no ensino básico*. Salvador: Estudos Linguísticos e Literários, 2017. p. 138-163.

BASTOS, A. T.; CUNHA, J. C. C. *O impacto das culturas educativas dos alunos em turmas plurilíngues e pluriculturais de português para estrangeiros*. Porto Alegre: Cadernos do IL, 2016. p. 47 – 64.

BEACCO, J. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue: des mots aux discours*. Paris: Hachette, 2000.

BOURGUIGNON, Claire. *L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, 2011. p. 1-8. Disponível em: http://www.cndp.fr/crdpdijon/IMG/pdf/Bourguignon_eval_competence_langue_2011.pdf. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. *Manual do examinando*. Brasília: Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos, 2015.

BRASIL. *Guia do participante: tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame*. Brasília: Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos, 2013.

CADET, L. *Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique*. Paris: Les Cahiers de l'Acedle, 2005. p. 36-51.

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. C. *Artigo de opinião: sequência didática funcionalista*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

CUNHA, M. C. C. *A sequência didática na perspectiva da avaliação formativa: uma proposta para a produção/avaliação de textos nos nove anos do Ensino Fundamental*. In: LEAL, T. F.; SUASSUNA, L. *Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p.117-143.

CUNHA, J. C. C.; BASTOS, A. T. *A influência de públicos plurilíngues e pluriculturais nas práticas de docentes de línguas-culturas estrangeiras*. Vitória: Revista (Con)textos linguísticos, 2017. p. 64-84.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHENEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, J. e SCHENEUWLY, B. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FARNEDA E. S.; NÉDIO, M. *O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não-imersão*. Uberlândia: Revista Letras & Letras, 2015. p. 14-35.

GIDDENS, A. *Sociology*. Cambridge: Polity, 1989.

HADJI, C. *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF, 1992.

LAVEAULT, D. *L'évaluation des apprentissages: complicité ou duplicité?*. Pédagogie collégiale, 1994. p. 27-30.

LUCE, M. B. M.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. *Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da*

mobilidade acadêmica. Campinas: Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 2016. p. 317-339.

MARCHUSCHI, L.A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, E. *Culture(s) éducative(s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale: Le cas des enseignants chinois de FLE des universités*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras – Didática das línguas) – Lettres, Université du Maine, Le Mans, 2007.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NUNZIATI, G. *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*. Paris: Cahiers Pédagogiques, 1990. p. 47- 64.

SALES, H. M. P. *A produção escrita em turmas heterogêneas de português língua estrangeira: das tarefas ao exame Celpe-Bras*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SILVA, L. C. V.; CUNHA, M. C. *Análise das produções textuais no exame Celpe-Bras: subsídios para uma avaliação formativa da escrita*. Natal: Revista do GELNE, 2017. p. 114-129.

YANG, R. *University Internationalisation: Its Meanings, Rationales and Implications*. Londres: Intercultural Education, 2002.

AS DIMENSÕES SOCIAIS DA MUDANÇA EM PEÇAS DE TEATRO DE AUTORES GAÚCHOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DA INSERÇÃO E DA PROPAGAÇÃO DO PRONOME A GENTE NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Paulo Ricardo Silveira Borges

Submetido em 29 de abril de 2019.

Aceito para publicação em 23 de setembro de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 71-88.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.

Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.

Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

AS DIMENSÕES SOCIAIS DA MUDANÇA EM PEÇAS DE TEATRO DE AUTORES GAÚCHOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DA INSERÇÃO E DA PROPAGAÇÃO DO PRONOME A GENTE NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

THE SOCIAL DIMENSIONS OF THE CHANGE IN THEATER PLAYS WRITTEN BY AUTHORS FROM THE STATE OF RIO GRANDE DO SUL: A CONTRIBUTION TO THE STUDY OF THE INSERTION AND PROPAGATION OF THE PRONOUN A GENTE IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Paulo Ricardo Silveira Borges^{*}

RESUMO: O objetivo deste artigo é demonstrar o quanto e como as variáveis sociais são importantes para a compreensão do processo de mudança em torno da inserção do pronome a gente no português brasileiro. O trabalho é na perspectiva da sociolinguística histórica, e os dados foram coletados em onze peças de teatro escritas por autores gaúchos, correspondendo a um período histórico de cem anos: 1896 a 1995. O trabalho procura colaborar para a compreensão da inserção do pronome a gente no português brasileiro a partir da análise de dados de peças de teatro do Rio Grande do Sul e verificar como as variáveis sociais se correlacionaram com as variáveis linguísticas durante o processo de mudança ocorrido.

PALAVRAS-CHAVE: português do Brasil; pronomes a gente vs. nós; variação e mudança; sociolinguística histórica.

ABSTRACT: The purpose of this article is to demonstrate how much and how the social variables are important to the understanding of the process of change around the insertion of the pronoun a gente in Brazilian Portuguese. The work is in the perspective of historical sociolinguistics, and the data was collected in eleven theater plays written by authors from the state of Rio Grande do Sul, Brazil authors, corresponding to a historical period of one hundred years: 1896 to 1995. The work seeks to contribute to the understanding of the insertion of the pronoun a gente in Brazilian Portuguese from the data analysis of plays of Rio Grande do Sul and to verify how the social variables correlated with the linguistic variables during the process of change occurred.

KEYWORDS: Brazilian Portuguese; pronouns a gente vs. nós; variation and change; social variables; historical sociolinguistics.

1 Introdução

^{*} Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas. Possui doutorado e pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. paulorsborges@gmail.com.

Neste artigo, analisamos como ocorreu a inserção do pronome *a gente* no português brasileiro, com o objetivo de identificar o percurso histórico da mudança e de verificar as implicações linguísticas decorrentes da atuação das variáveis sociais gênero, faixa etária e classe social no processo histórico de variação e mudança referente à introdução da forma inovadora *a gente* no quadro dos pronomes pessoais no português.

A amostra trabalhada é composta por onze peças de teatro de autores gaúchos¹, correspondendo a um período histórico de cem anos: 1896 a 1995. Os textos analisados privilegiam o diálogo como forma de contemplar as características e as variáveis sociais dos personagens. Nosso objetivo é investigar como se propagou a mudança nos textos de teatro, dando-se ênfase para a forma expressa do pronome *a gente* em variação com o pronome *nós*.

O trabalho apresenta as concepções teóricas sobre variação e mudança linguística, considerando os fatores extralinguísticos ou sociais correlacionados, além de um referencial teórico sobre as dimensões sociais da mudança linguística na perspectiva de sua difusão e das evidências social, histórica e linguística, conforme postulado por Labov (1966), Weinreich, Labov e Herzog (1968), Kroch (1978) e Guy (2001). Apresentamos também a amostra analisada, os fatores sociais envolvidos na análise dos dados e os resultados da análise em tempo real das etapas da mudança em progresso, conforme o período analisado, além das considerações finais advindas da análise proposta.

2 Concepções teóricas sobre variação e mudança linguística

O estágio sincrônico da língua é resultado de um desenvolvimento passado que continua no presente. Uma análise que correlacione resultados de ‘tempo aparente’ (*apparent time*) com ‘tempo real’ (*real time*), a partir de uma dimensão histórico-social, poderá evidenciar os processos e os estágios pelos quais passaram e se encontram determinadas mudanças linguísticas. Paiva e Duarte (2003, p. 182), com relação à importância dos estudos de mudança na perspectiva de análise em tempo real, destacam que:

Trata-se de um recurso imprescindível não apenas para identificar o momento do aparecimento ou morte de determinada variante linguística como também para verificar a regularidade na ação dos princípios que regem a variação e subjazem à implementação da mudança (PAIVA e DUARTE, 2003, p. 182).

Labov (1994, p. 26) entende que o objetivo principal da utilização de dados diacrônicos “é poder determinar o que ocorreu na história de uma língua ou de uma família linguística”, levando-se em conta os aspectos sociais que contribuíram para o desenvolvimento de determinadas mudanças. Ao postularem uma teoria para a mudança linguística, Weinreich, Labov e Herzog (1968, p. 188) enfatizam que “nem toda a variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística envolve mudanças, mas toda mudança envolve variabilidade e heterogeneidade”. Observa-se, assim, que as mudanças em progresso estão atreladas a uma concepção variacionista de linguagem,

¹ O termo “gaúcho” corresponde a uma denominação dada às pessoas nascidas e moradoras no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

compreendendo processos associados e covariados, haja vista que as mudanças não são instantâneas nem uniformes. A perspectiva diacrônica, nesse aspecto, complementa a análise sociolinguística.

Com o objetivo de melhor caracterizar o processo de mudança linguística, Weinreich, Labov e Herzog (1968) propõem um modelo que seja capaz de sistematizar a heterogeneidade da língua. A variação passa a ser entendida como uma característica própria da estrutura linguística, ou seja, algo possível de ser sistematizado. Os autores, a partir do componente social da linguagem e do aspecto relacionado a sua implementação (*actuation*), propõem as seguintes questões: "Que fatores podem ser considerados para a implementação das mudanças?" e "Por que as mudanças estruturais ocorrem em uma língua particular e em um determinado tempo, mas não em outros tempos?" (Weinreich; Labov; Herzog, 1968, p. 102).

Esses questionamentos serviram para impulsionar os estudos sociolinguísticos, com a concepção de que as comunidades de fala são caracterizadas por determinada heterogeneidade ordenada, diferentemente da noção de sistema homogêneo associado aos processos envolvendo mudança linguística. Nesse sentido, a sociolinguística, através do conceito de 'mudança em progresso', abriu novas perspectivas para o estudo histórico-diacrônico. A língua passa, assim, a ser analisada com base na sua estrutura social, em função do seu caráter heterogêneo.

Labov (1972, p.160-161), ao tratar dos mecanismos de amplitude e propagação da mudança linguística, apresenta cinco questionamentos que, no entendimento do autor, são importantes para a compreensão da inter-relação entre as estruturas sociais e linguísticas: (1) Existe uma direção genérica na evolução linguística? (2) Quais são os determinantes universais da mudança linguística? (3) Quais são as causas do surgimento contínuo de novas mudanças linguísticas? (4) Quais são os mecanismos dessas mudanças? (5) A evolução linguística tem uma função adaptativa?

O próprio Labov (1972, p. 160-61), referindo-se aos problemas (*problems*) relacionados à mudança linguística apresentados por Weinreich, Labov e Herzog (1968, p. 101-102), entende que a resolução para essas questões passa por três pontos imprescindíveis: (a) problema da transição (*transition problem*): consiste em encontrar o caminho pelo qual uma mudança linguística evoluiu de uma etapa prévia para outra posterior; (b) problema do encaixamento (*embedding problem*): consiste em encontrar a matriz contínua do comportamento social e linguístico em que a mudança linguística se produz, isto é, investigar as correlações entre os elementos do sistema linguístico e entre o sistema linguístico e o sistema social; (c) problema da avaliação (*evaluation problem*): consiste em encontrar as correlações subjetivas ou latentes das mudanças objetivas ou manifestamente observadas, ou seja, correlacionar as atitudes gerais e as aspirações dos falantes em relação ao seu comportamento linguístico. As posições de Labov, ao aproximarem a Sociolinguística da Linguística Histórica, podem contemplar explicações relacionadas a aspectos históricos e sincrônicos, o que possibilita o melhor conhecimento dos fenômenos linguísticos no tempo real e, conseqüentemente, a melhor compreensão dos fenômenos na atualidade.

3 As dimensões sociais da mudança linguística

Deve-se ressaltar, inicialmente, a importância de se tratar variação e mudança de forma conjunta, uma vez que, sociolinguisticamente, são entendidas como dois aspectos de um mesmo modelo linguístico. A variação é, portanto, uma contraparte sincrônica da mudança. Elizaincín (1993, p. 264) destaca que o aspecto social de qualquer atividade humana, entre elas a linguística, é intrinsecamente histórico:

Si la primacía de lo histórico está tan bien establecida y fundamentada, es relativamente fácil salir de ahí hacia el aspecto social del lenguaje, porque si bien la comprensión del problema del cambio no puede independizarse de la consideración del lenguaje en su contexto social, tampoco el enfoque social de la actividad lingüística puede escindirce de lo diacrónico: sea en el nivel microsociolingüístico como en el macro- las relaciones y funciones actuales que identificamos y estudiamos hoy no pueden entenderse sin referencia a lo histórico (ELIZAINCÍN, 1993, p. 264).

Um dos enfoques abordados no estudo de variação e mudança está relacionado com os aspectos que tratam das causas e da difusão das mudanças. Para Guy (2001), é possível investigar contextos linguísticos e sociais envolvendo variação e mudança, levando-se em conta a frequência de uso de determinado fenômeno, quem o usa e em que contextos é utilizado. Contudo, determinar o ponto de partida de uma mudança e o porquê de sua ocorrência torna-se algo bem mais complexo.

Deve-se levar em consideração que os limites da difusão de determinada mudança coincidem com os limites sociais e linguísticos dos próprios membros da comunidade envolvida. Esse fato também é referido por Lucchesi (2015, p. 36), ao analisar a polarização sociolinguística no Brasil e referir-se ao processo de *nivelamento linguístico*: "O valor social atribuído às variantes linguísticas afeta, por sua vez, os padrões coletivos de uso da língua. Completa-se, dessa forma, o circuito da relação dialética entre *uso, avaliação e mudança linguística*". Verifica-se, assim, que a evolução linguística e sua correlação com os estudos de mudanças ocorridas no passado torna-se uma das estratégias usadas para se verificar os diferentes estágios percorridos por determinado fenômeno linguístico variável.

O estudo da mudança em progresso, no entender de Guy et al. (1986, p. 30-33), tem sido metodologicamente desenvolvido a partir de três tipos de evidências: a social, a histórica e a linguística. Entre as dimensões associadas ao aspecto social, a idade seria uma das mais importantes, uma vez que vários estudos de mudança em progresso demonstram que falantes mais jovens tendem a usar mais as formas inovadoras do que falantes mais velhos. Mattos e Silva (2008, p. 11), nesse aspecto, frisa que "pelas frestas da variação etária se evidencia, na sincronia, a diacronia".

Especificamente à classe social, Guy (1987, p. 56-60) ressalta que esse fator também pode desempenhar um importante papel no surgimento das inovações linguísticas, que tendem a se difundir gradualmente através do espectro social. Um estudo sociolinguístico para analisar determinada mudança em progresso deverá, portanto, responder às seguintes questões: Que grupos sociais originam as mudanças? E qual é a motivação deles para fazê-las? As respostas às questões propostas envolvem avaliações complexas, pois os diferentes usos sociais da língua estão atrelados a classes sociais representativas e marcadoras de estilos e de identidades que constituem e marcam determinados grupos sociais. Salienta-se ainda o fato de alguns grupos sociais serem mais inovadores e aceitarem mais rapidamente determinadas formas inovadoras, enquanto outros tendem a resistir mais à mudança. Naro e Scherre (1991, p. 15), nesse particular, já enfatizaram que "o que está mudando para algumas pessoas pode estar

estável para outras pessoas e o que está aumentando para alguns pode estar diminuindo para outros”. A variação linguística, então, seria um reflexo da própria dinâmica social de determinada comunidade podendo, também, envolver mudança.

Os trabalhos de Labov (1966) e Kroch (1978), especialmente, são modelos importantes para a descrição da distribuição social de mudanças em andamento. O primeiro, de Labov (1966), mostra que as mudanças em progresso geralmente apresentam uma distribuição *curvilínea*, representando uma mudança do tipo espontânea. A inovação seria usada principalmente e com maior frequência pelo grupo intermediário na escala social (*upper working and lower middle classes*), que representaria o cume do gráfico de padrão curvilíneo. Esse tipo de distribuição incute a seguinte questão: por que mudar e quem possui motivação social para a mudança?

O segundo, de Kroch (1978), enfatiza a distribuição *linear*, representada por uma correlação inversa entre *status* social e utilização de determinada forma inovadora. Haveria, inicialmente, uma resistência à mudança pelos grupos de *status* mais alto (*highest status groups*). Nesse caso, uma outra questão poderia ser proposta: aceitando-se o fato de que historicamente todas as línguas mudam durante todo o tempo, por que certas pessoas, de determinados grupos sociais, resistem a determinadas mudanças? Ambos os modelos indicam que mudanças espontâneas geralmente não são iniciadas pela classe mais alta, mas pela classe que depende mais da comunidade para adquirir prestígio. Assim, fica evidente o fato de que existe uma correlação entre mudança linguística e a posição (*status*) de determinados grupos na sociedade.

No que diz respeito ao gênero, trabalhos sociolinguísticos têm demonstrado que as mulheres, frequentemente, lideram as mudanças. A própria caracterização da construção social da variável sexo vem merecendo maior atenção, uma vez que a noção de gênero pode ser mais produtiva para o entendimento da correlação do sexo com as variáveis linguísticas. Deve-se destacar que as dimensões de idade, classe social e gênero não são, separadamente, variáveis suficientes e conclusivas para o entendimento de um processo de mudança em progresso, mas uma *constelação particular* de fatores em conjunção com outros pontos que, somados, constituem evidências consistentes para melhor avaliarem os caminhos percorridos por determinada mudança.

A segunda evidência, além da social, para o estudo da mudança linguística, é a histórica. Guy et al. (1986, p. 33) entendem que a análise em ‘tempo real’ permite que se tenha informações sobre o estágio inicial de determinada mudança. Esse tipo de evidência, entretanto, deve ser cuidadosamente considerada para determinados tipos de mudança, como as mudanças fonéticas/fonológicas, por exemplo, já que as fontes para análise são escassas e, na maioria dos casos, não existem.

No caso específico deste trabalho, mostraremos evidências histórico-sociais relacionadas ao comportamento da forma *a gente* no português gaúcho, em variação com a forma *nós*, no decorrer de 100 anos (1896 até 1995), período no qual ocorreu um processo de pronominalização² da forma *a gente* com base em aspectos semântico-referenciais associados a sua efetivação como pronome pessoal. Romaine (1982, p. 25), ao tratar da variação diacrônica na perspectiva da sociolinguística, destaca a importância da utilização de textos históricos para a análise da mudança linguística, enfatizando que os resultados desse tipo de análise são “relevantes para os modelos de mudança histórica

² Esse processo tem sido referido como pronominalização (cf. Omena, 1986), gramaticalização (cf. Menon, 1996; Omena e Braga, 1996; Lopes, 1999; Zilles, 2002, 2003) ou pessoalização (cf. Borges, 2004). Utilizaremos aqui o termo pronominalização.

em geral e podem lançar alguma luz sobre a relação entre a variação sincrônica e o mecanismo de mudança linguística".

Como terceira evidência, somando-se às evidências social e histórica, Guy et al. (1986, p. 33) apresentam a evidência linguística. Os autores partem do pressuposto que a distribuição linguística de uma suposta inovação se estende por vários contextos condicionantes. Alguns ambientes seriam mais favoráveis e as mudanças aconteceriam primeiramente neles, enquanto outros seriam menos favoráveis e as mudanças ocorreriam mais tarde. No entanto, é necessário (a) definir quais contextos são mais favoráveis, (b) estabelecer como que as mudanças principiam e (c) definir os meios para identificar a variação sociolinguística estável originária de mudança em progresso.

Para o estudo dos fenômenos linguísticos e, em especial, para os objetivos deste trabalho, as evidências sociais merecerão atenção especial, uma vez que estão intrinsecamente associadas ao tipo de análise aqui proposta.

4 Os critérios para a escolha das obras: textos de teatro de autores gaúchos – 1896 até 1995

Trataremos aqui da utilização da forma *a gente* em onze peças de teatro de autores gaúchos, abrangendo um período de cem anos, que se estende de 1896 até 1995, com intervalos de dez anos entre uma obra e outra. A escolha do final do século XIX (1896), para servir como ponto de partida para as obras que compõem o *corpus* diacrônico aqui utilizado, deve-se principalmente a dois fatores: o primeiro diz respeito à própria formação histórica do Rio Grande do Sul, uma vez que foi a partir de 1830 que as atividades culturais como a imprensa, a literatura e as artes teatrais começaram a florescer, principalmente nos grandes centros como Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas, estendendo-se também por outras cidades da campanha e fronteira³. Autores como Qorpo Santo (1829-1883), Caldre e Fião (1824-1876), Apolinário Porto Alegre (1844-1904), Taveira Júnior (1836-1892) e Simões Lopes (1865-1916) começaram, principalmente na segunda metade do século XIX, a desenvolver uma literatura associada ao cotidiano da sociedade gaúcha daquela época.⁴ As características próprias ao comportamento social dos gaúchos, como também a valorização do aspecto regional associado ao homem “rurbano”⁵, começam a ser valorizadas e transportadas para as obras literárias dos autores citados, principalmente no que se refere ao teatro.

A peça *A Viúva Pitorra*, de Simões Lopes Neto, que corresponde ao final do século XIX, está incluída no *corpus* organizado para este trabalho representando bem as características cotidianas da época: ambiente provinciano, burguesia atrelada à cultura europeia, relacionamentos amorosos com fins econômicos, excessiva valorização dos sinais exteriores característicos da “situação de luto”, vigilância da sociedade sobre os atos da viúva, dogmas atrelados a determinados assuntos (como sexo), etc. Nesse

³ O termo "campanha" caracteriza aqui cidades do interior do RS como Bagé, Rio Pardo, Cachoeira do Sul, Piratini, etc.; o termo "fronteira" caracteriza aqui cidades do RS fronteiriças com o Uruguai e a Argentina como Jaguarão, Santana do Livramento, Uruguaiana e São Borja.

⁴ Veja-se, nesse aspecto, a obra de HESSEL, Lothar. *O teatro no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

⁵ O termo “rurbano” é utilizado para caracterizar os fortes laços do homem urbano daquela época com o meio rural. Deve-se enfatizar que a base da economia gaúcha de então estava na pecuária. Conforme Bortoni-Ricardo (2009, p. 53), a variedade “rurbana” é “formada pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico”.

sentido, acredita-se que a linguagem utilizada pelas pessoas, nas suas diferentes situações de uso, em maior ou menor grau, também esteja representada nos diferentes diálogos encontrados nesta e nas demais peças de teatro analisadas.

O segundo fator para a escolha do final do século XIX (1896) como ponto de partida para as obras que compõem o *corpus* diacrônico organizado e utilizado neste trabalho, está relacionado aos estudos linguísticos já realizados sobre o uso de *a gente* e como se deu esse processo de mudança em *tempo real*.⁶ Nesse aspecto, o trabalho de Lopes (1999), sobre “A inserção de *a gente* no quadro pronominal do português: percurso histórico”, serve como referência para o estabelecimento do período inicial (segunda metade do século XIX) do *corpus* diacrônico a ser analisado para se alcançar os objetivos aqui propostos. A autora, utilizando-se de dados retirados de textos do século XIII ao século XX, busca caracterizar a inserção de *a gente* no sistema dos pronomes do português. A partir dessa análise, conclui que:

O processo de pronominalização do substantivo *gente* foi lento e gradual, uma vez que só foram localizadas ocorrências de *a gente* como pronome na segunda metade do século XVIII. Antes disso, mais precisamente entre o século XVI e a primeira metade do século XIX, há exemplos esporádicos em que a forma *a gente* apresenta ambiguidade interpretativa, ou seja, tanto pode ser considerada sinônimo de “pessoas” quanto variante de *nós* (LOPES, 1999, p. 72).

Do mesmo modo, como se configura a intensificação do emprego de *a gente* como forma pronominal do século XIX em diante, a interpretação ambígua deixa de se fazer presente (LOPES, 1999, p. 74).

Levando-se em conta estas constatações, justifica-se a escolha do final do século XIX como relevante para a identificação do processo de mudança em torno da inserção do pronome *a gente* no português, bem como para a verificação dos componentes sociais presentes no processo de mudança ocorridos nas peças de teatro analisadas, correspondendo a um *corpus* diacrônico relacionado a um período histórico de 100 anos.

Os textos selecionados buscam refletir, da melhor forma possível, o cotidiano de determinadas pessoas e grupos através de seus costumes. Um dos objetivos da escolha do teatro, e mais especificamente de peças que refletissem o cotidiano das pessoas, foi poder representar a linguagem mais informal utilizada pelas pessoas comuns em seus afazeres cotidianos, aproximando-se o máximo possível do vernáculo.⁷

As peças de teatro são textos escritos para serem falados, supostamente mais próximos da fala efetivamente produzida ou, pelo menos, distinto dos outros gêneros como o narrativo, por exemplo, que são produzidos para serem lidos. Deu-se especial atenção, portanto, para obras em que a comicidade estivesse presente nos diálogos, caracterizando o que se chama de “comédia de costumes”⁸, para tentar traçar o percurso

⁶ Referido aqui como o desenvolvimento na evolução linguística num período de tempo, a partir da comparação do comportamento linguístico de falantes e/ou personagens em dois (ou mais) momentos temporais distintos, diferentemente do *tempo aparente* em que se estuda os fenômenos variáveis num determinado momento e nas diferentes faixas etárias.

⁷ O termo “vernáculo” é referido aqui no sentido sociolinguístico de sua utilização, ou seja, a língua utilizada em uma situação cotidiana de comunicação. Por extensão, linguagem presente nas narrativas de experiência pessoal.

⁸ Comédia que traz a sátira de certos costumes, tipos sociais ou intrigas do cotidiano. Gênero teatral com ênfase na caricatura de tipos sociais e na crítica dos costumes de determinada época.

do uso da forma *a gente* no Rio Grande do Sul. As peças de teatro, especialmente as comédias, podem constituir um importante *corpus* para os estudos linguísticos, uma vez que os diálogos tendem a recriar, em maior ou menor grau, a linguagem cotidiana das pessoas.

As obras foram detalhadamente selecionadas segundo critérios específicos próprios ao tipo de análise aqui proposta. A escolha de autores do sexo masculino, por exemplo, explica-se pela escassez e/ou pouca divulgação de autoras na literatura do século XIX e início do século XX, em especial no que se refere ao teatro. Mesmo admitindo que autores masculinos e femininos possam recriar, de modo distinto (em consonância com suas práticas sociais e com a percepção dessas mesmas práticas), determinadas diferenciações sociolinguísticas em suas obras, ao darem voz a seus personagens (como fez Gil Vicente, por exemplo), optou-se por textos de autores masculinos. Essa opção procurou viabilizar uma primeira análise sob a perspectiva temporal em materiais produzidos no (e para o) Rio Grande do Sul, por autores locais; certamente, ela não exclui futuras análises em que essas questões sejam contempladas de modo mais abrangente.

A classe social dos escritores também poderia ser um fator diferenciador na criação da linguagem dos personagens. Todos os autores selecionados têm grau de escolaridade acima do médio, muitos dos quais com cursos universitários. Os escritores das peças de teatro analisadas aqui pertencem a uma camada culturalmente privilegiada. Essa condição dificilmente poderia ser diferente, uma vez que, principalmente no final do século XIX e início do século XX, somente um número reduzido de pessoas, pertencentes à elite social, tinha acesso à educação formal. Esse fato, contudo, não impede que os escritores, pelo menos alguns, percebam e recriem as diferenças de linguagem entre pessoas pertencentes a camadas sociais distintas, uma vez que a ampliação das experiências culturais pode, em muitos casos, favorecer a percepção de determinadas variações e/ou mudanças linguísticas em curso. O exemplo a seguir, retirado da peça *A ponte*, de 1962, mostra bem determinadas características sociais dos personagens:

(1) **Mãe** – O quê? Tu escreveu sobre *a gente* no jornal? Desgraçado! Agora vai dar pra aparecer aquelas gentes do serviço social e **nós vai** terminar por ter que dar o fora daqui! Por que se mete no que não é da tua conta? (Ruzicki, 1962, p. 21)⁹

Outros dois aspectos também mereceram cuidado especial quando da escolha das obras: o primeiro referente ao tamanho das obras, em número de páginas, uma vez que peças muito curtas restringiriam as chances de ocorrência de *a gente*. Das onze obras analisadas, o número mínimo de páginas foi de vinte e nove e o máximo de cento e trinta e três. A média das onze peças ficou em sessenta e oito páginas, um número considerado satisfatório para a análise aqui proposta; o segundo aspecto diz respeito ao número de personagens presentes nas peças. Obras monologadas, ou que tivessem um número reduzido de personagens, dificilmente representariam as diversas classes sociais e suas manifestações linguísticas, o que diminuiria a possibilidade de ocorrerem variações associadas ao componente social.¹⁰ Em alguns casos analisou-se um conjunto

⁹ RUZICKI, Valdir. *A ponte: peça em 8 cenas*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1962.

¹⁰ Levando-se em conta um dos princípios básicos da sociolinguística de que as variáveis de ordem social influenciam na escolha das variantes.

de pequenas peças, com um número reduzido de personagens em cada uma delas. Entretanto, no conjunto, os personagens cobriam um amplo espectro de diferentes realidades sociais.

5 A análise dos dados: o uso do pronome *a gente* nas peças de teatro

Para facilitar a leitura dos resultados, o Quadro 1 traz o conjunto de obras utilizadas, bem como as décadas e o número de ocorrências equivalentes a cada uma das peças:

Quadro 1 - Décadas e número total de ocorrências das formas *nós* e *a gente* correspondentes a cada uma das onze obras analisadas

Obra / autor / ano	Década	Número ocorrências
1 – A Viúva Pitorra (Simões Lopes Neto) – 1896	1890	31
2 – A ciumenta velha (Joaquim Alves Torres) – 1905	1900	16
3 – Nossa terra (Abadie Faria-Rosa) – 1917	1910	72
4 – Adão, Eva e outros membros da família (Álvaro Moreira) – 1927	1920	48
5 – Iaiá Boneca (Ernani Fornari) – 1938	1930	52
6 – Seis anos de rádio: história anedótica de Pery&Estellita (Pery Borges) – 1942	1940	74
7 – Quando elas queres (Paulo Hecker Filho) – 1958	1950	83
8 – A ponte (Valdir Ruzicki) – 1962	1960	145
9 – Pode ser que seja só o leiteiro lá fora (Caio Fernando Abreu) – 1974	1970	70
10 – Bye,byesweet home! A barra do tribunal, Casinha pequenina, Tudo no divã (Ivo Bender) – 1983	1980	20
11 – A coisa certa (Júlio Conte) – 1995	1990	101

Fonte: Borges, 2004

Na análise das peças, foi encontrado um total de 712 ocorrências de *nós* e *a gente*. Os dados foram computados levando-se em conta as variantes selecionadas, as ocorrências encontradas nas onze peças de teatro, o número de ocorrências e os percentuais atribuídos a cada uma das formas utilizadas pelos personagens.

É necessário salientar que o total de 712 ocorrências representa a presença das formas *nós* e *a gente* (expressas e não-expressas) em todas as funções sintáticas possíveis. A Tabela 1 mostra o número de ocorrências e os percentuais referentes à utilização das formas variáveis para a primeira pessoa do plural.

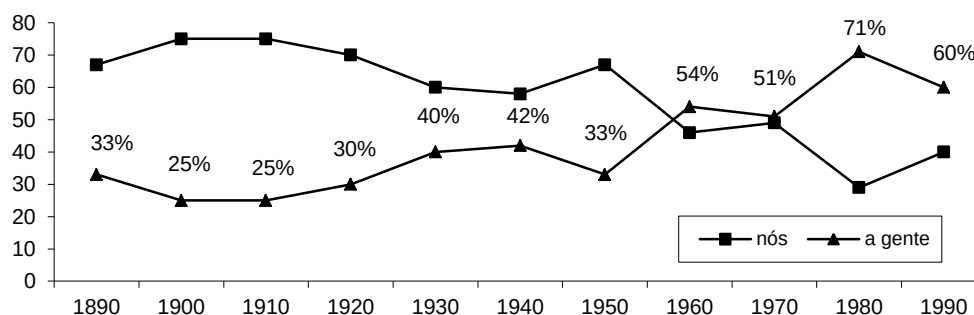
Tabela 1 - Frequência do uso de *nós* e *a gente* (expressos e não-expressos) nas onze peças de teatro analisadas

Formas <i>nós</i> e <i>a gente</i>	<i>Nós</i>	<i>a gente</i>	ϕ <i>nós</i>	ϕ <i>a gente</i>	Totais
	n / %	n / %	n / %	n / %	n / %
Totais	189/ 26,5	162/ 22,8	354/ 49,7	7/ 1	712/ 100

Fonte: Borges, 2004

Considerando-se apenas as ocorrências dos pronomes *a gente* e *nós* “expressos”, o percentual de uso de *a gente* passa para 46%, exatamente o dobro do verificado anteriormente. Para esta análise, utilizaremos apenas os dados de *nós* e *a gente* expressos especificamente em relação à função de sujeito. Verificou-se um total de 246 ocorrências de *nós* e *a gente* expressos, assim distribuídas: 122 de *nós* (=49,6%) e de 124 de *a gente* (=50,4%). Os resultados demonstram uma forte presença do pronome *a gente* na função de sujeito, indicando uma mudança substancial decorrente do processo de variação. O Gráfico 1 apresenta os percentuais para a forma pronominal *a gente*, em variação com a forma *nós*, especificamente em função de sujeito, para as décadas referentes às onze peças de teatro analisadas.

Gráfico 1 - Percentual de uso de *a gente* expresso, em função de sujeito, comparativamente com *nós*, nas onze peças de teatro analisadas



Fonte: Borges, 2004

Evidencia-se, pelos resultados, uma efetiva introdução da forma *a gente*, em variação com a forma *nós*, no sistema pronominal do português gaúcho, principalmente a partir da década de 1960. O uso de *a gente* expresso, na primeira metade do século XX, ficou com um percentual médio de 32%. A partir da década de 1960 a curva ascendente fica mais pronunciada, deixando clara a competição entre as formas *nós* vs. *a gente*, como também a aceleração do processo que, dadas as proporções, a direção e as evidências já registradas na literatura, se configura como mudança em curso. Da década de 1960 em diante, a forma *a gente* expressa tem sempre percentual superior a 50%, bem acima dos percentuais das décadas anteriores, superando também a forma *nós*.

Esses dados poderiam sugerir que a utilização de *a gente* é um fenômeno relativamente novo no português brasileiro, mas o registro dessa forma como

característica da linguagem rural e popular, nos trabalhos de dialetologistas (Amaral, 1955, p. 73-74) e Nascentes (1953, p. 170), referentes à primeira metade do século XX, nos faz pensar que essa seria uma conclusão apressada.

Outros aspectos, linguísticos, históricos e sociais, também merecem destaque: (1) Lopes (1999, p. 131) mostra que o percurso histórico da pronominalização de *a gente* começou nos séculos XVIII e XIX, tendo se efetivado no século XX. Entretanto, não especifica em que período do século XX *a gente* intensificou-se com referência determinada; (2) A questão demográfica, em especial o êxodo rural, poderia ter contribuído para este processo? A forma *a gente*, supondo-se que já existisse no campo (zona rural), foi então levada para a cidade? Tem-se alguma informação sobre isso no Rio Grande do Sul? E na cidade, era usada pelas classes mais baixas até os anos 60/70, quando passou a ser utilizada também pelas classes médias, provocando a aceleração da mudança? As respostas a estas perguntas não são fáceis de serem encontradas, mas considerá-las é importante para não se tirar conclusões apressadas sobre os fatores sociais que interferiram para a efetivação do uso de *a gente*; (3) O fato de se estar analisando peças de teatro (de autores escolarizados) afetaria os resultados? Acreditando-se que as peças são um meio indireto de observar o que está ocorrendo na fala, pode-se pensar que haja um descompasso entre a forma utilizada na escrita e a forma utilizada na fala, no sentido de que é possível que demore um tempo até que a forma usada na fala apareça no texto escrito, mesmo que seja texto de teatro.

Portanto, parece adequado supor que as formas inovadoras apareçam antes neste tipo de texto do que em outros, como os textos informativos, administrativos e acadêmicos, por exemplo, o que justifica trabalhar com o teatro como a melhor aproximação indireta da fala cotidiana, ao lado das cartas pessoais e informais. Se existe um descompasso neste caso, tem-se de concluir que a mudança já estivesse em curso na oralidade, talvez desde o século XIX, e que seu registro em contextos de fala, em grande escala, só ocorreu a partir dos anos 1960/1970, devido às condições sociais determinantes e representativas desse período histórico no Brasil.

Um estudo mais detalhado dessas condições sociais teria que ser realizado, levando-se em conta os registros históricos de então e outros aspectos relevantes, como a formação da classe trabalhadora ligada à indústria, o trabalhismo, a promoção de leis sociais, o êxodo rural, etc.; nos anos 60, no Rio Grande do Sul, a legalidade, a revolução de 64, a repressão; nos anos 70, o movimento *hippie*, a contracultura, o feminismo, etc. Todos esses componentes, associados a outros fatores sociais que contribuíram para a constituição histórico-linguística da sociedade gaúcha, mereceriam atenção especial, uma vez que poderiam, em uma escala maior ou menor, estar associados com a efetivação e uso da forma *a gente* como pronome pessoal no português brasileiro.

É interessante enfatizar que os resultados de diferentes estudos de fala, com dados coletados a partir da década de 1980, mostram que o uso de *a gente* vem aumentando muito nos últimos anos, principalmente nos grandes centros urbanos. Observe-se, por exemplo, os percentuais de uso para a forma *a gente*: Omena (1986), dados de Rio de Janeiro, com 69%; Borba (1993), dados de Curitiba, com 64%; Zilles (2002), dados de Porto Alegre, com 70%; Seara (2000), dados de Florianópolis, com 72%; Borges (2004), dados de Pelotas, com 78%, e dados de Jaguarão, com 69%. Nesse particular, Omena (1996, p. 315), ao tratar das influências sociais na variação entre *nós* e *a gente*, mais especificamente sobre o cruzamento da idade e sexo associado à forma *nós*, verificou uma diminuição abrupta, para ambos os gêneros, da forma *nós*, entre as gerações de 15/25 anos e 26/49 anos, como também entre os homens de 26/49 anos e

50/71 anos. E acrescenta: “Tudo se passa como se tivesse havido uma causa, antes de 1930, para a substituição de *nóspora gente*, que parece ter-se exacerbado na década de 1960”. Deve-se referir que é justamente entre as décadas de 1960 e de 1970 que se acentua o êxodo rural no Brasil. Nesse período, a população, até então predominantemente rural, passa a caracterizar-se como uma população efetivamente urbana.¹¹

Omena utiliza “parece” porque não se tinha, até então, trabalhos relacionados à utilização de *a gente* em *tempo real* e porque valeu-se da metodologia de *tempo aparente*. Parece que os dados aqui apresentados sustentam essa hipótese, uma vez que, observando-se o *corpus* utilizado, foi realmente nos anos sessenta que ocorreu o aumento na utilização da forma *a gente* (cf. Gráfico 1). Esse fato também poderia estar indicando que o processo já estaria em andamento na década de 1960, tendo se exacerbado no começo da década de 1970 e se tornado visível até mesmo em algumas peças de teatro.

Outro ponto a destacar, dos resultados do Gráfico 1 apresentado anteriormente, foi o percentual elevado de 33% de *a gente* encontrado na década de 1890, associada à obra *A Viúva Pitorra*, de Simões Lopes Neto. Sabe-se que Simões Lopes escreveu duas versões dessa peça (a primeira versão em 1896 e a segunda versão em 1898). Nesse particular, Heemann (2018, p. 23) enfatiza que:

Os diálogos nas duas *Viúvas Pitorras* mudam bastante de um para outro texto. Não no sentido de alterar a situação, os personagens ou os incidentes, mas nas expressões e frases com que réplicas e frases aparecem compostas. Cada uma das versões apresenta maneiras e redações diversas de fazer o personagem expressar-se em suas falas. Como se o autor experimentasse ditos na busca da frase mais apropriada. (...) O autor como que deixou a diversidade das versões para que um encenador fizesse escolhas. (HEEMANN, 2018, p. 23)

As alterações nas expressões e frases utilizadas pelos autores ressaltam o cuidado que o autor dispensou para as questões linguísticas.¹² O fato de o autor preocupar-se com os aspectos linguísticos pode ter sido um elemento diferenciador no que se refere ao percentual elevado de 33%, associado àquela década, atribuído à presença da forma expressa *a gente*. Outros fatores, como estilísticos, regionais e sociais também poderiam estar contribuindo para essa diferenciação. No entanto, torna-se difícil fazer uma avaliação sobre os mesmos, uma vez que outros campos associados à análise linguística e/ou literária teriam que ser enfocados, o que escapa aos propósitos desta análise.

6 As variáveis sociais e o uso de *a gente* nas peças de teatro

Os percentuais e pesos relativos para o uso de *a gente* nas onze peças de teatro de autores gaúchos, quanto às variáveis sociais gênero, faixa etária e classe social constam do Quadro 2. Os resultados mostram que: (1) a forma inovadora *a gente* foi favorecida pelas personagens femininas, tanto em percentual (56%) como em peso

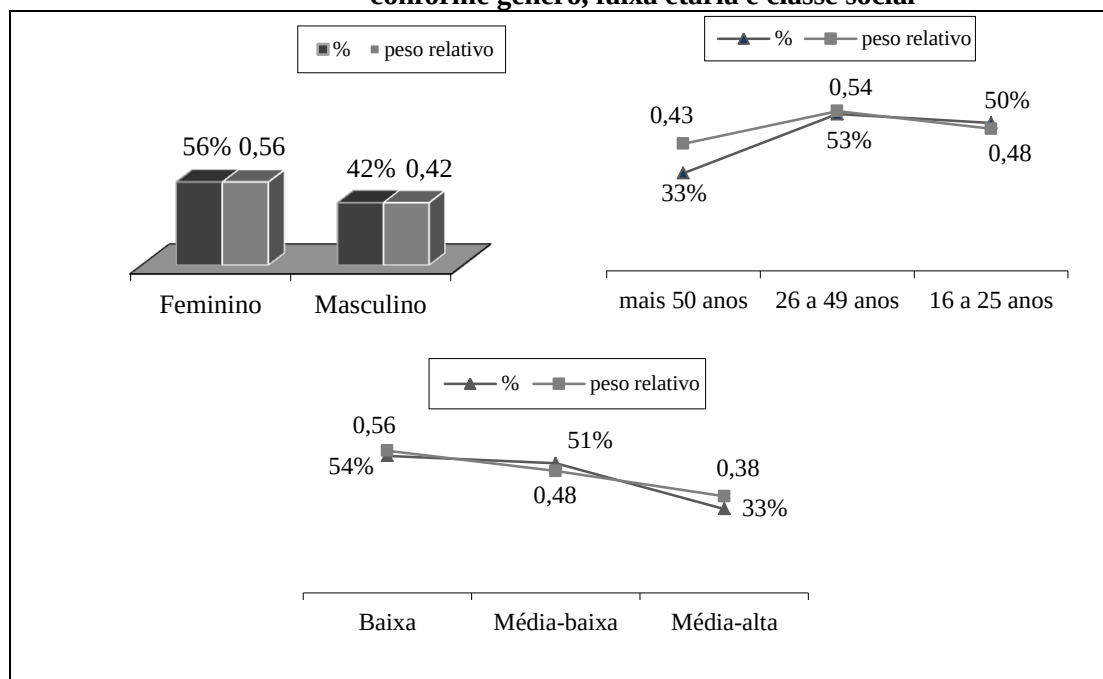
¹¹ Conforme IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: www.ibge.gov.br/censohistorico.

¹² Veja-se, nesse aspecto, a dissertação de mestrado de Mambrini (2004), que trata da “Colocação pronominal em duas versões de ‘A viúva Pitorra’, de Simões Lopes Neto”.

relativo (0,56)¹³. Esses valores são importantes, pois demonstram uma tendência verificada em diferentes trabalhos de sociolinguística, que conferem às mulheres e também aos jovens percentuais mais elevados na utilização de formas inovadoras (Labov, 1990, p. 239); (2) os personagens da faixa etária intermediária (de 26-49 anos) foram os que mais utilizaram *a gente* (53% / 0,54). Em termos percentuais, os personagens com menos de 50 anos, independente da classe social, ficaram à frente no uso da forma *a gente*, configurando o que os estudos sociolinguísticos caracterizam como um processo de mudança em curso; (3) o uso de *a gente* é favorecido pelos personagens da classe baixa, com percentual de 54% e peso relativo de 0,56, seguido pela classe média-baixa com percentual de 51% e peso relativo de 0,48; a classe baixa, portanto, aparece como impulsionadora da forma inovadora.

Quanto à variável gênero nas peças de teatro, os resultados refletem o que também foi encontrado em outros trabalhos em tempo aparente sobre o uso de *a gente*, como o de Seara (2000), Zilles (2002) e Borges (2004), nos quais também as mulheres apresentaram percentuais e pesos relativos superiores aos dos homens. Levando-se em conta que as mudanças implementadas pelas mulheres poderiam também indicar uma mudança do tipo espontânea, os resultados para o uso de *a gente* nas peças de teatro poderiam ainda ser um indício de avanço no uso de *a gente* nas gerações seguintes no português brasileiro.¹⁴

Quadro 2 - Uso de *a gente* expresso nas onze peças de teatro analisadas, conforme gênero, faixa etária e classe social



¹³ Para os resultados estatísticos, utilizou-se o programa *Varbwin: Varbrul através do windows*.

¹⁴ Conforme Princípio 4 apresentado por Labov (2001, p. 292): “Em mudança linguística vinda de baixo, as frequências de uso de formas inovadoras pelas mulheres são maiores que as dos homens”.

Resultados de diferentes análises em *tempo aparente* para o uso de *a gente* têm demonstrado que os falantes mais jovens são os que mais utilizam a forma inovadora, o que é compatível com um processo de mudança em curso. E é essa sintonia mais geral entre os dados sociais e linguísticos que sustenta fortemente a interpretação de mudança em curso. Nas peças de teatro, a forma inovadora parece ter menor prestígio (*status*) na classe média-alta, indicando uma certa estigmatização em relação ao seu uso. O processo de mudança, nos textos de teatro, ocorreu ‘de baixo para cima’, haja vista que a classe baixa favoreceu o uso de *a gente*.¹⁵ Oushiro (2015, p. 163), ao tratar da interação social entre gênero/faixa etária e classe social, destaca que “é na classe média, sobretudo na classe média baixa, que as diferenças de gênero se fazem mais presentes”. Ressalta ainda que, dependendo do tipo de comunidade e de como se dá o encaixamento social de variáveis, nem sempre as “mulheres tendem a favorecer a forma padrão”, ainda que muitos trabalhos sociolinguísticos em zonas urbanas mostrem que as mulheres favorecem as formas consideradas mais prestigiadas.

No processo de mudança linguística aqui analisado, observamos um encaixamento linguístico motivado por variáveis sociais que atuam conjuntamente para que a mudança estrutural seja implementada no português do Rio Grande do Sul, fruto de um processo histórico-linguístico nos moldes de Weinreich, Labov e Herzog (1968). A variação linguística decorrente da inserção da forma inovadora *a gente* refletiu-se nas diferentes configurações sócio-históricas das classes sociais identificadas nos personagens presentes nas peças de teatro.

A forma inovadora *a gente* foi impulsionada mais diretamente pelo grupo pertencente à classe baixa, embora os resultados atribuídos ao grupo intermediário na escala social, conforme enfatizado por Labov (1966), sejam também representativos e merecedores de atenção em função dos resultados apresentados. Talvez com a coleta de mais dados, levando-se em conta uma amostra ainda mais representativa, seja possível uma análise ampliada, detalhando-se mais os resultados quanto ao aspecto social, somando-se a isso a constatação de que os resultados também contemplam o proposto por Kroch (1978), de que há uma correlação inversa entre *status* social e utilização de determinada forma inovadora. Evidencia-se, portanto, que a variação no emprego das formas *nós* e *a gente* na posição de sujeito em textos de teatro de autores gaúchos, conforme amostra analisada, pode contribuir efetivamente para o melhor entendimento da atual variação sincrônica, fruto da mudança histórica do português brasileiro e das múltiplas relações e implicações entre sincronia/diacronia e variáveis sociais.

7 Considerações finais

Os resultados aqui apresentados demonstram que o processo de mudança em torno da inserção e da propagação da forma inovadora *a gente* expressa no português gaúcho, conforme os dados da amostra trabalhada, intensificou-se a partir da década de 1960, com percentuais para o uso de *a gente* acima de 50%, indicando uma mudança em curso. Verificou-se, ainda, que as variáveis sociais gênero, faixa etária e classe social atuaram para que este processo sócio-histórico-linguístico ocorresse, contribuindo para a caracterização das dimensões e dos avanços do processo de mudança, haja vista que os papéis sociais dos personagens foram importantes para o encaixamento social

¹⁵ Conforme especificações para as mudanças linguísticas propostas por Labov (1994, p. 78): *change from above and change from below*.

relacionado ao processo de variação e mudança decorrente da inserção de *a gente* no português brasileiro.

Este estudo, ao analisar o processo de mudança relacionado à inserção do pronome *a gente* no português, procurou obter resposta para a questão inicialmente propostas, ou seja, que grupos sociais atuaram nas mudanças? Acreditamos que a análise dos dados abriu frestas que serviram de respostas a muitos questionamentos, embora saibamos que outras questões devam surgir em função dos resultados desta análise, uma vez que as relações envolvendo o processo de mudança de inserção do pronome *a gente* no português do Brasil são múltiplas, variáveis e dinâmicas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo: Anhembi, 1955.

BORBA, L. do R. Alguns aspectos sobre o uso de “nós” e “a gente” em Curitiba. *Fragmenta*, Curitiba, n. 10, Editora da UFPR, p. 65-76, 1993.

BORGES, Paulo Ricardo Silveira. *A gramaticalização de a gente no português brasileiro: análise histórico-social-linguística da fala das comunidades gaúchas de Jaguarão e Pelotas*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ELIZAINCÍN, Adolfo. Tipología y diacronía desde el punto de vista funcional. *Atas do IX Congresso Internacional da associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL)*, v. 2, 1993.

GUY, Gregory. Language and social class. *Linguistics: The Cambridge Survey*, v. 4, 1987.

_____. Variação e mudança linguística: dimensões sociais. *XII Encontro Regional do Projeto Varsul*, Curso livre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2001.

GUY, Gregory; HORVATH, Barbara; VONWILLER, Julia; DAISLEY, Elaine. An intonational change in progress in Australian English. *Language in society*, University Sydney, v. 15, n. 1, p. 23-52, 1986.

HEEMANN, Cláudio. O Teatro de Simões Lopes Neto. In: *Teatro completo de Simões Lopes Neto*. Porto Alegre: Movimento, 2018.

KROCH, Anthony. Toward a theory of social dialect variation. *Language in society*, n. 7, 1978.

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

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

_____. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language variation and change*, 1990.

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

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

LOPES, Célia Regina dos Santos. *A inserção de “a gente” no quadro pronominal do português: percurso histórico*. Tese de Doutorado. UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 1999.

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MAMBRINI, Ester. *Teatro e variação: a colocação pronominal em duas versões de ‘A Viúva Pitorra’, de Simões Lopes Neto*. Dissertação de Mestrado. UFRGS, Porto Alegre, RS, 2004.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENON, Odete Pereira da Silva. A gente: um processo de gramaticalização. *Estudos linguísticos*, Anais de Seminários do GEL, Taubaté, 1996.

NARO, Anthony Juluis; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Variação e mudança linguística: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala. *Caderno de Estudos Linguísticos*, n. 20, 1991.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

OMENA, Nelise Pires de. A referência variável da primeira pessoa do discurso no plural. In: NARO, Anthony Julius et al. *Relatório final de pesquisa: projeto subsídios do projeto censo à educação*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 2, 1986.

_____. As influências sociais na variação entre *nós* e *a gente* na função de sujeito. In: OLIVEIRA E SILVA, Giselle Machline; SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

OMENA, Nelise Pires, BRAGA, Maria Luiza. *A gente* está se gramaticalizando? In: *Variação e Discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

OUSHIRO, Livia. Interação entre Sexo/Gênero e classe social no uso variável da concordância verbal. In: Freitag, Raquel Meister Ko.; Severo, Cristine Gorski (Org).

Mulheres, Linguagem e Poder - Estudos de Gênero na Sociolinguística Brasileira. São Paulo: Blucher, 2015.

PAIVA, Maria da Conceição de; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia (2003). Mudança linguística: observação no tempo real. In. MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2003.

ROMAINE, Suzanne. *Socio-historical linguistics: its status and methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

SEARA, Izabel Christine. A variação do sujeito 'nós' e 'a gente' na fala florianopolitana. *Organon*, v. 14, n. 28/29, 2000.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William.; HERZOG, Marvin. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, Winfred; MALKIEL, Yakov. (eds.) *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968.

ZILLES, Ana Maria Stahl. Grammaticalization of *a gente* in Brazilian Portuguese. In: JOHNSON, D. E.; SANCHES, T. (eds.). *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics (Papers from NWAV 30)*, v. 8, n. 3, 2002.

_____. Real, apparent, or both? Three types of evidence for a grammaticalization change in progress in Brazilian Portuguese. Philadelphia: VWAV 32, University of Pennsylvania, 2003.

ESTUDO-PILOTO SOBRE TERMINOLOGIAS DA CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Fabiana Hennies Brigidi

Submetido em 24 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 21 de agosto de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 89-110.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

ESTUDO-PILOTO SOBRE TERMINOLOGIAS DA CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

PILOT STUDY ABOUT COMPUTER SCIENCE TERMINOLOGIES

Fabiana Hennies Brigidi*

RESUMO: Este estudo-piloto está ambientado nas áreas da Ciência da Computação, Biblioteconomia e Terminologia. Tem como objetivo a identificação das terminologias utilizadas por pesquisadores da Ciência da Computação por meio dos resumos das teses e dissertações defendidas na UFRGS de 2014 a 2018. Justifica-se este recorte em função da verificação dos candidatos a termos para, posteriormente, subsidiar a elaboração de um vocabulário controlado. Fundamenta-se, teoricamente, na Teoria Comunicativa da Terminologia e Teoria Sociocognitiva da Terminologia. Utiliza a Linguística de Corpus como metodologia. A partir dos resultados e discussões, destaca-se a representatividade de termos em língua inglesa e de siglas, concluindo-se que um corpus em maior escala poderá proporcionar resultados mais concretos.

PALAVRAS-CHAVE: Terminologia; indexação; ciência da computação; recuperação da informação.

ABSTRACT: This paper is an interdisciplinary pilot study in the fields of Computer Science, Librarianship, and Terminology. Its primary goal is to identify the terminologies used by researchers in Computer Science. I analyze the summaries of theses and dissertations defended between 2014 and 2018 at the UFRGS. Based on the established criteria, I used the terms that further support the development of a controlled vocabulary. My theoretical framework is informed by Communicative Theory of Terminology and Sociocognitive Theory of Terminology. Methodically speaking, is framed on the Corpus Linguistics. Based on the results and related discussions, I conclude that due to the representativeness of terms in English and acronyms, indeed a larger scale corpus would provide more concrete results.

KEYWORDS: Terminology, indexing, computer science, information retrieval.

1 Introdução

As terminologias estão presentes em todas as áreas do conhecimento tendo como principal função a condução do conhecimento especializado. Para Maria Teresa Cabré, as línguas de especialidade configuram-se instrumentos de comunicação entre os especialistas (CABRÉ, 1993). Segundo essa autora, as terminologias são o principal elemento capaz de diferenciar as linguagens de especialidade da língua comum, além de fazer distinções entre as próprias linguagens especializadas (CABRÉ, 1993).

Contudo, é necessário identificar quando um termo e/ou uma unidade terminológica (UT) assume essa posição ao invés de se comportar como uma palavra. Nas áreas de especialidade, essa identificação é recorrente. Sendo assim, os aspectos comunicativos do discurso especializado, essenciais na concepção da TCT, são determinantes na identificação das UTs, ou seja, uma palavra pode assumir a posição de

* Mestre em Gestão de Unidades de Informação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bibliotecária-Documentalista na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: fabiana.brigidi@ufrgs.br.

termo no contexto, pois, segundo a TCT, “[...] *a priori* não há termos, nem palavras, mas somente unidades lexicais, tendo em vista que estas adquirem estatuto terminológico no âmbito das comunicações especializadas.” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 35).

A Biblioteconomia é uma das áreas responsáveis pelo tratamento temático de recursos informacionais¹. É fundamental que os bibliotecários, assim como os terminólogos, tenham conhecimento dos demais universos terminológicos para subsidiar uma indexação de qualidade que satisfaça as necessidades de seus usuários por meio da recuperação da informação (RI).

A indexação de assuntos implica na preparação de uma representação do conteúdo temático de documentos, sintetiza Lancaster (2004). O indexador descreve o conteúdo do documento “[...] ao empregar um ou vários termos de indexação, comumente selecionados de algum tipo de vocabulário controlado.” (LANCASTER, 2004, p. 6). Essa atividade costuma ser realizada por profissionais da informação fortemente influenciados por suas experiências profissionais, conhecimento da área a ser tratada, consulta a ferramentas de trabalho como os vocabulários controlados² e a internet em consonância com a própria intuição. A subjetividade é outra característica da indexação, em função do ponto de vista do indexador, assim como do acervo a que o recurso pertence, isto é, bibliotecas especializadas costumam priorizar termos relacionados à área de conhecimento em que estão inseridas.

Tendo em vista o contexto descrito, o estudo aqui proposto diz respeito ao tratamento temático referente às terminologias da área da Ciência da Computação, desempenhado pelo bibliotecário no ambiente universitário, configurando-se um recorte de pesquisa.

Este trabalho tem a finalidade de identificar parte da Terminologia da área da Ciência da Computação presente nos resumos em língua portuguesa das teses e dissertações produzidas pelo Programa de Pós-Graduação em Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGC/UFRGS) no período de 2014 a 2018. Optou-se pelos parâmetros citados a fim de se realizar um diagnóstico inicial da terminologia utilizada por pesquisadores da área da Ciência da Computação da UFRGS, configurando-se, assim, a justificativa deste recorte. Destaca-se ainda que, por se tratar de um estudo-piloto, alguns parâmetros poderão ser alterados futuramente, como, por exemplo, expandir a pesquisa para a análise de termos na língua inglesa, visto que a área em questão possui muitos termos nesse idioma.

Em outras palavras, o presente recorte tem o objetivo de identificar, inicialmente, as UTs acerca da área da Ciência da Computação a partir da produção intelectual (PI) representada pelos resumos das teses e dissertações provenientes do PPGC/UFRGS para, posteriormente, criar um protótipo de vocabulário controlado da área para fins de utilização pelo Sistema de Automação de Bibliotecas da UFRGS

¹ Nesta pesquisa, os recursos informacionais englobam qualquer tipologia documental com conteúdo informacional em qualquer suporte disponibilizados por Unidades de Informação.

² Na área da Biblioteconomia, os vocabulários controlados são formados por linguagens documentárias que, por sua vez, “[...] são sistemas artificiais de signos normalizados que permitem representação mais fácil e efetiva do conteúdo documental, com o objetivo de recuperar manual ou automaticamente a informação que o usuário solicita. Entende-se que as linguagens documentárias é que farão a comunicação entre a linguagem natural dos usuários e a unidade de informação, elas são utilizadas para representar o conteúdo dos documentos, por isso alguns autores as definem como sistemas simbólicos instituídos, que visam a facilitar a comunicação.” (TRISTÃO; FACHIN; ALARCON, 2004, p. 162).

(Sabi)³. Optou-se por esse domínio em função dos avanços tecnológicos que são diretamente refletidos nas terminologias a partir do surgimento constante de novas UTs.

No contexto apresentado, as bibliotecas universitárias desempenham um papel fundamental para a recuperação dos recursos informacionais disponibilizados em seus acervos representado pelo tratamento temático, mais especificamente, o processo de indexação. Em síntese, a indexação consiste na atribuição de assuntos por meio de termos pertinentes ao recurso indexado, conforme comentado anteriormente. Contudo, na Biblioteconomia, faz-se uso de controle vocabular para garantir consistência ao catálogo. Esse controle é realizado mediante ferramentas como as listas de cabeçalhos de assuntos e os tesauros, por exemplo. Sendo assim, observa-se a fundamental inter-relação da representação temática com os recursos informacionais ofertados pelas bibliotecas que trabalham para uma eficiente RI.

Com relação à fundamentação teórica, este estudo se baseia nas concepções de Maria Teresa Cabré acerca da TCT que, de modo geral, prioriza o contexto especializado em que as UTs são identificadas, juntamente com a Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TST), postulada por Rita Temmerman, que integra aspectos sociais, histórico-culturais e cognitivos para descrever e explicar processos de cognição. Essa última teoria tem o objetivo de contribuir mais especificamente com a identificação dos processos cognitivos envolvidos nas PIs aliado aos aspectos diacrônicos das UTs deste estudo-piloto. Além dessas teorias, a Linguística de *Corpus* (LC), também, faz-se presente devido ao auxílio computacional na análise do *corpus*-amostra, compondo a fundamentação metodológica deste estudo.

Sendo assim, este artigo está estruturado da seguinte forma: discorre-se inicialmente sobre termo e Terminologia, indexação, RI e teorias da Terminologia supracitadas. Os procedimentos metodológicos são explicados na sequência, destacando-se a compilação e análise do *corpus*-amostra fundamentados na LC, seguidos dos resultados da pesquisa, discussão e considerações finais.

2 Elementos teóricos

Com a finalidade de fundamentar o presente estudo, os elementos teóricos aqui apresentados abrangem aspectos referentes à Terminologia propriamente dita, com enfoque para a comunicação especializada; a indexação, considerada um dos processos referentes à representação temática de recursos informacionais; os vocabulários controlados, responsáveis pelo controle terminológico de catálogos de unidades de informação (UIs); a RI, fundamental para atender às necessidades informacionais de usuários de UIs e as teorias da Terminologia, TCT e TST, propostas por Maria Teresa Cabré e Rita Temmerman, respectivamente.

2.1 A Terminologia e o termo

A Terminologia tem como objeto central o termo e sua complexidade, pois, conforme Zilio (2011), defini-lo é uma tarefa árdua. Essa constatação pode representar um problema ao terminólogo no momento da seleção de termos presentes em um

³ O catálogo *on-line* das bibliotecas da UFRGS é comumente chamado de Sabi. Disponível em: <http://www.sabi.ufrgs.br>. Acesso em: 22 jan. 2019.

determinado texto. Embora Barros (2004, p. 40) simplifique a definição de termo ao afirmar que se trata de “[...] uma unidade lexical com um conteúdo específico dentro de um domínio específico.” é comum que o terminólogo se pergunte: “Como distinguir o que é termo daquilo que não é?” (ZILIO, 2011, p. 119). Esse problema também é vivenciado por outros profissionais da informação, como os bibliotecários, por exemplo, durante a análise temática, para posterior indexação de recursos informacionais.

Para explicar essa dificuldade de identificação terminológica, Zilio (2011, p. 119) salienta que

As teorias de Terminologia existentes tentam dar um esclarecimento sobre o que vem a ser um termo, mas, frequentemente, seus apontamentos levam para distinções altamente subjetivas por parte do profissional, que acaba arbitrando a questão baseado principalmente em seus instintos.

Nesse sentido, grande parte dos profissionais da informação alia sua intuição à experiência profissional durante a seleção de termos de um texto, nem sempre relacionando-a, conscientemente, a qualquer teoria existente.

Com exceção da teoria denominada Linguística do Texto Especializado, que tem como foco o próprio texto da área de especialidade e a linguagem empregada, sem preocupar-se em diferenciar os termos das palavras, as demais teorias estão voltadas para o termo em si (ZILIO, 2011). Nesse contexto, ao abordarem o surgimento das teorias e escolas de Terminologia, Krieger e Finatto (2004, p. 30) salientam que “[...] alguns estudiosos passaram a desenvolver reflexões sobre os termos [...]”, pois havia certa preocupação quanto à pragmática terminológica.

Com o objetivo de contextualizar a discussão sobre o que é ou não termo, destaca-se a divisão diacrônica acerca dos estudos da Terminologia. A primeira fase, com um enfoque mais cognitivo e prescritivo no qual o conceito vem antes do termo; e a segunda fase, com enfoque mais linguístico e descritivo, no qual o termo pode ser considerado uma unidade com significante e significado. Complementando essa ideia, Krieger e Finatto (2004, p. 30) explicam que na primeira fase, “[...] prevalece uma perspectiva normativa sobre as terminologias em contraponto às linhas de fundamento descritivo sobre o léxico especializado, que ganham impulso com o desenvolvimento da Linguística.”

Como uma primeira referência às reflexões sobre o termo propriamente dito, destaca-se a Teoria Geral da Terminologia (TGT) proposta pelo engenheiro austríaco Eugen Wüster em meados da década de 1930, considerada um marco na história da área (KRIEGER; FINATTO, 2004). Segundo a TGT, o termo é caracterizado pela univocidade, pois se refere a somente um conceito e vice-versa. Zilio (2011) destaca a divisão explícita entre a língua comum e as línguas de especialidade vislumbrada por essa teoria. “Enquanto as palavras pertencem à língua comum, o termo pertence à língua de especialidade e deve ser controlado de forma a não existir uma mesma denominação para dois conceitos.” (ZILIO, 2011, p. 120).

A inflexibilidade caracterizada pela TGT, entre outras características, proporcionou o surgimento de novas teorias com diferentes posicionamentos teóricos. Surgiram correntes que passaram a entender o termo como parte de um sistema linguístico ao invés “[...] de um sistema de denominações vinculado a um sistema de conceitos [...]” (ZILIO, 2011, p. 121) como preconiza a TGT. Esse é o caso da TCT que entende o termo como um signo linguístico, assim como as palavras, porém caracterizado pela poliedricidade, isto é, formado por uma unidade linguística,

comunicativa e cognitiva. A diferenciação entre termo e palavra ocorre no contexto das linguagens especializadas, por meio da situação comunicativa em que são utilizados, considerando-se a intenção dos usuários envolvidos, a temática veiculada e o tipo de discurso em que se inserem (CABRÉ, 1993). Desse modo, os contextos linguístico e pragmático são determinantes na identificação de um termo do ponto de vista da TCT que, por ser uma teoria diretamente relacionada a esta pesquisa, é comentada novamente na seção referente às teorias da Terminologia.

Outras definições sobre o termo propriamente dito são formuladas por diversos autores, como, por exemplo, Barros (2004, p. 40), ao afirmar que se trata de “[...] uma unidade lexical com um conteúdo específico dentro de um domínio específico.” Nessa perspectiva, o termo somente irá existir nas linguagens de especialidades, pois as palavras pertencem ao léxico comum. Sob o ponto de vista de Laipelt (2015, p. 58), “[...] um termo representa conceitos de uma área de especialização, transmite conhecimento especializado e possui caráter linguístico em função de sua inserção no discurso.” Independentemente da definição, muitos autores da área da Terminologia concordam que o status de termo somente é concebido em meio a um contexto de especialidade.

Embora a Terminologia forneça diferentes concepções acerca dos termos presentes nos textos especializados, para a Biblioteconomia a identificação dos mesmos é indispensável para as atividades voltadas à representação temática de um recurso informacional, independentemente de sua definição. Essa atividade está diretamente relacionada à indexação comentada na próxima seção.

2.2 *Indexação*

A indexação está inserida no contexto do Tratamento Temático da Informação (TTI), mais especificamente na representação temática, pois se configura numa técnica de análise de conteúdo que tem por finalidade a condensação de informações significativas por meio da atribuição de termos referentes aos recursos indexados “[...] criando uma linguagem intermediária entre o usuário e o documento.” (VIEIRA, 1988, p. 43).

O diagrama do TTI apresentado na Figura 1 ilustra o contexto em que a indexação está incluída, isto é, resume-se numa atividade de representação temática que se relaciona diretamente à análise temática com subordinação ao tratamento temático no universo da Ciência da Informação em que a Biblioteconomia se insere.

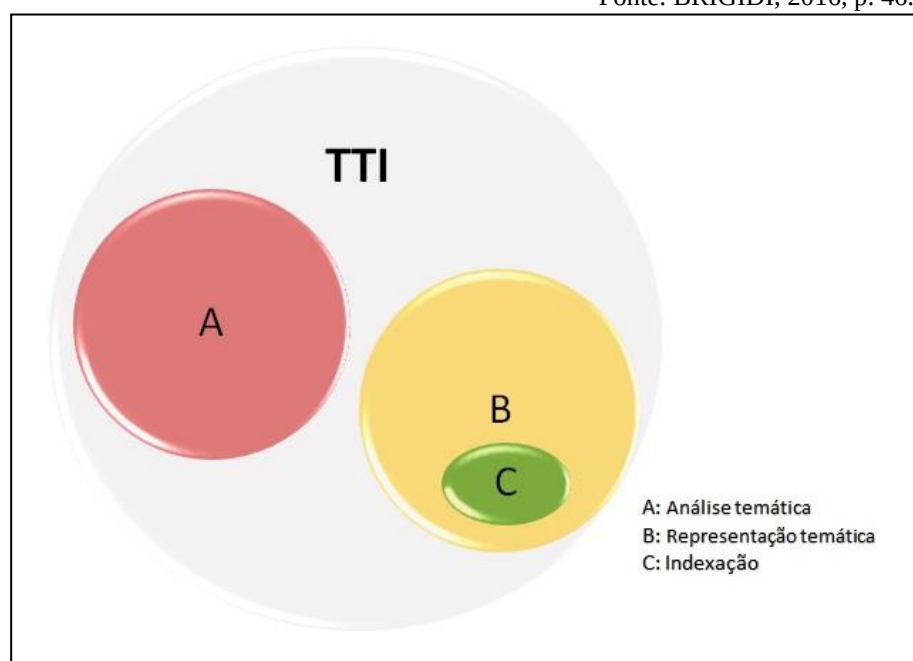


Figura 1 – Diagrama do TTI

De modo geral, o TTI se configura um processo complexo voltado para o acesso do recurso informacional que, “Por sua vez, centra-se basicamente em analisar, descrever e representar o conteúdo informacional dos documentos, com fins de armazenamento e recuperação da informação em sistemas de informação.” (DAL’EVEDOVE, 2010, p. 15). Sendo assim, a indexação pode ser considerada uma atividade essencial e indispensável em UIs com a finalidade de proporcionar meios de recuperar as informações presentes nos acervos, satisfazendo seus usuários, aproximando-se inclusive da função de apoio à pesquisa, “[...] cujo objetivo consiste em adquirir, registrar, controlar, elaborar e transmitir informação relativamente às demandas dos usuários [...]” (CAFFO, 1988, p. 11 *apud* GUIMARÃES, 2009, p. 107).

Centrando-se na indexação propriamente dita, Cintra et al. (2001) salientam que, para a caracterização do assunto de um texto, utiliza-se um código denominado Linguagem Documentária (LD). “A informação é, neste caso, expressa através dos elementos de um código exterior ao texto submetido à análise, supondo, portanto, um procedimento de tradução.” (CINTRA et al., 2001, p. 18). Desse modo, o processo de análise temática se inicia na identificação dos assuntos pertinentes ao recurso informacional para, então, representá-los por meio de LDs pertinentes, subentendendo-se uma etapa intermediária denominada tradução.

As LDs caracterizam-se por um conjunto de termos que tem por objetivo definir as formas de entrada e pesquisa utilizadas por indexadores e usuários num sistema documentário. Assim sendo, as LDs integram “[...] elementos resultantes de escolhas feitas em um universo lexical amplo. Suas unidades têm origem tanto em Linguagens de Especialidade, como na linguagem de uso corrente e nas Terminologias de área.” (CINTRA et al., 2001, p. 18). Observa-se, portanto, a estreita relação da indexação e do trabalho documentário no todo, com a Terminologia que, para Cintra et al. (2001), mantém um diálogo constante.

O termo (unidade terminológica), ao associar denominação e noção, constitui uma unidade referencial. Na Terminologia, uma palavra designa um determinado objeto porque opera com propriedades e características, remetendo a determinados universos de valores consubstanciados nos discursos de especialidade. (CINTRA et al., 2001, p. 20).

Portanto, o contexto comunicativo de especialidade proporciona a identificação de conceitos e UTs, refletindo diretamente nas teorias de Terminologia identificadas para este estudo, pois a TCT privilegia a função comunicativa textual, entre outras características, enquanto a TST se volta para os aspectos cognitivos das unidades de compreensão no discurso comunicativo, bem como nos aspectos diacrônicos observados ao longo de publicações sobre um mesmo tema em diferentes períodos, embora com menor ênfase.

No âmbito da Biblioteconomia, a representação desses assuntos, por meio de LDs, ocorre com instrumentos específicos para subsidiar a etapa da tradução no processo de indexação. Esses instrumentos denominam-se vocabulários controlados, pois têm a função de manter a consistência dos catálogos de assuntos de UIs. Destaca-se que o controle vocabular utilizado por profissionais da Biblioteconomia também se estende a autoridades como nomes pessoais, entidades e eventos, por exemplo. Contudo, esta pesquisa está diretamente relacionada à temática de assuntos, portanto, não faz referência aos demais tipos de controle vocabular.

Vocabulários controlados são comumente representados pelos tesouros, pelas listas de cabeçalhos de assunto e pelas taxonomias. Silva, Souza e Almeida (2008) destacam que, assim como na criação de ontologias, a elaboração de vocabulários controlados demanda uma organização conceitual por processos que inclui a categorização, a classificação e as relações dos conceitos identificados, bem como o tratamento da terminologia empregada nos conceitos e nas relações da estrutura. Essa perspectiva supõe uma ligação direta entre conceito e terminologias que, neste estudo, estão presentes no discurso comunicativo das publicações de uma área de especialidade no decorrer de um determinado período, logo, relaciona-se diretamente à TCT e à TST.

A elaboração das ferramentas de controle vocabular não é o foco deste recorte de pesquisa e, por isso, não foi analisada em profundidade. Destacam-se, apenas, as questões conceituais e terminológicas envolvidas, bem como seu principal objetivo: controlar as Uts, de modo a permitir associações sinonímicas e homonímicas, por exemplo, garantindo consistência e eficiência dos sistemas de recuperação de informações, neste caso, os catálogos de bibliotecas.

Mesmo com todo o ferramental apresentado para auxiliar a atividade de indexação, isto é, a utilização do controle vocabular por meio das diferentes LDs, observa-se uma subjetividade bastante representativa por parte dos profissionais da informação. O ponto de vista, a experiência e até mesmo a intuição são características apresentadas pelos indexadores durante o processo que engloba todo o TTI. Fonseca (2017) alerta para o entendimento individualizado de um mesmo texto por diferentes indexadores perpassando sua familiaridade e nível de especialização na área. A autora complementa ao afirmar que, para algumas pessoas, somente a leitura das palavras-chave pode ser suficiente, enquanto que, para outras, é necessário realizar uma leitura mais apurada do sumário, resumo e outras partes do texto, conforme cada tipo documental (FONSECA, 2017).

Sobre esse assunto, Lancaster (2004, p. 24) alerta que “Usualmente, recomenda-se um misto de ler e ‘passar os olhos’ pelo texto.” Nesse sentido, a leitura técnica do

recurso informacional indexado deve ser realizada mediante a verificação de itens fundamentais, como título, resumo e considerações finais, aliada a outras partes que se fizerem necessárias. O conhecimento prévio do profissional sobre a temática indexada irá definir o nível de aprofundamento necessário nessa etapa. Aconselha-se que o indexador se habitue a considerar o documento completo, incluindo partes lidas em profundidade e partes lidas de relance para que os termos atribuídos reflitam o todo e não somente parte do conteúdo temático (LANCASTER, 2004).

Após a identificação dos principais assuntos, recorre-se à etapa da tradução, fundamental por transformar a subjetividade da indexação em uma linguagem universal representada pelas LDs. “O objetivo desse procedimento [tradução] é permitir a intermediação entre usuário e documento no momento da busca e recuperação da informação em um sistema de informação.” (PIOVEZAN; FUJITA, 2015, p. 112).

Além disso, o indexador também deve estar atento aos fatores de exaustividade e especificidade (LANCASTER, 2004), conforme a política de indexação da UI em que atua. A exaustividade se refere à quantidade, enquanto a especificidade ao conteúdo propriamente dito dos termos escolhidos para representar o recurso. Segundo Piovezan e Fujita (2015), a indexação é uma das principais atividades do profissional da informação, pois o sucesso da missão das UIs depende de seu bom desempenho, entre outras atividades. No caso da indexação propriamente dita, sua repercussão se dá efetivamente com a recuperação da informação, tema comentado a seguir.

2.3 Recuperação da informação

Em sentido literal, é possível entender a RI como o resultado satisfatório de um processo de busca informacional que geralmente ocorre em sistemas informatizados, como os catálogos *on-line*. Seu sucesso depende de estratégias eficientes de pesquisa, bem como do trabalho do indexador que é responsável pela atribuição de termos pertinentes ao recurso informacional indexado.

Embora atualmente se relacione a RI aos ambientes digitais, sua origem se deu em meados da década de 1940, em função do expressivo volume de publicações ocorridas após a Segunda Guerra Mundial, fenômeno conhecido com explosão da informação⁴. Essa terminologia é apontada por Vannevar Bush, respeitado cientista do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), na publicação de 1945 intitulada *As we may think* (Como podemos pensar) abordando o referido fenômeno como um problema a ser solucionado (RUSSO, 2010). No período pós-guerra já se apontava a RI como solução para esse problema informacional.

Originalmente denominada *Information Retrieval* por Calvin Mooers em 1951, a RI abrange os aspectos intelectuais de descrição de informações aliados às especificidades de pesquisa, além de quaisquer sistemas, técnicas ou máquinas utilizados para o desempenho da operação (MOOERS, 1951). Desse modo, observa-se a relevância do trabalho do indexador, bem como do responsável pela busca, pois ambos estão diretamente relacionados às terminologias utilizadas durante a inclusão e busca da informação, respectivamente.

Nessa linha de pensamento, Corrêa (2008, p. 43) explica que

⁴ Russo (2010) aponta dois sinônimos para essa expressão: explosão informacional e explosão bibliográfica.

A RI consiste basicamente em uma interação usuário, profissional da informação e o universo de documentos (entendendo-se aqui documento como a informação registrada e armazenada em qualquer suporte tanto de texto, imagem ou som). A partir de uma necessidade de informação verificada e comunicada, procede-se a busca, aquisição e consulta de documentos relevantes para a solução do problema levantado. Este processo inclui uma negociação intelectual e cognitiva que pode necessitar de ajustes/revisões na comunicação com a finalidade de buscar a correspondência mais clara possível entre o problema de informação e o documento a ser pesquisado.

Sendo assim, além das figuras humanas (usuário e indexador) envolvidas na RI, a informação propriamente dita compõe a tríade que necessita estar em sintonia para que se obtenha um resultado satisfatório. Inserem-se nesse universo duas teorias da Terminologia diretamente relacionadas a esta pesquisa em função de suas características: TCT e TST.

2.4 Teorias da Terminologia

Entende-se que as teorias da Terminologia escolhidas para o embasamento teórico desta pesquisa, TCT e TST, são capazes de proporcionar um melhor entendimento do universo comunicativo da produção científica aqui estudada, visto que ambas, interligadas, relacionam-se diretamente ao tema proposto.

A valorização dos aspectos comunicativos das linguagens de especialidade e o entendimento de que as UTs formam parte de uma linguagem natural e da gramática da língua são características fundamentais da TCT (KRIEGER; FINATTO, 2004). Por pertencerem ao universo da Ciência da Computação, os termos identificados na produção intelectual deste estudo relacionam-se diretamente com os preceitos da TCT, pois pertencem a uma área específica e têm na comunicação entre os pares a exposição de suas terminologias. Nesse sentido, o contexto comunicativo irá definir o status de termo de uma unidade lexical.

Desse modo, a discussão inicial apresentada neste artigo acerca do que é ou não termo, depende das variáveis aqui citadas. Na concepção de Costa (2014), quando na posição de termo, configuram-se unidades léxicas poliédricas que podem assumir características linguísticas, cognitivas ou sociais (comunicativas), simultaneamente em função das áreas e situação comunicativa em que são utilizadas. “Consequentemente, o conteúdo de um termo não é fixo, mas relativo, variando conforme o cenário comunicativo em que se inscreve.” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 35). Assim, o termo se apresenta como “[...] um elemento linguístico e, ao mesmo tempo, como elemento da produção do saber, uma vez que [representa e] transmite conhecimento especializado de uma determinada área.” (COSTA, 2014, p. 79).

A TCT deve incluir a competência e a atualização dos falantes, contemplando sua heterogeneidade cognitiva e comunicativa; considerando os fenômenos da linguagem natural, descrevendo especificidades cognitivas, linguísticas (gramaticais, pragmáticas, textuais e discursivas) e comunicativas das UTs; e explicando como o falante especialista adquire e utiliza essas especificidades (CABRÉ, 1993).

Do ponto de vista da TST, também identificada nesta pesquisa, “[...] os termos são unidades de compreensão e de representação, funcionando como modelos cognitivos e culturais.” (KRIEGER; FINATTO, 2004). Por estarem em constante

evolução, essas unidades são mais representativas que os conceitos para a TST que também defende uma “[...] perspectiva textualista, pois vê o termo como um constructo que se instaura no contexto da comunicação especializada.” (COSTA, 2014, p. 87-88). Para essa teoria, em princípio, o termo não existe, porém se constitui em um processo de conceitualização e categorização sociocultural que “[...] não acontece fora da língua e é mediado por modelos cognitivos, muitas vezes metafóricos, que facilitam a compreensão da realidade.” (COSTA, 2014, p. 88). Sendo assim, a TST integra aspectos sociais, histórico-culturais e de cognição para descrever e explicar processos cognitivos, inclusive por meio de metáforas.

A seleção das unidades de compreensão é baseada no público-alvo, em *corpus* de discursos reais e na proposta de organizar as terminologias das áreas de especialidades fundamentadas em estruturas prototípicas e modelos cognitivos (COSTA, 2014). Observa-se uma visão linguística do termo e a valorização dos aspectos cognitivos das linguagens especializadas, propostas pela TST (COSTA, 2014).

Outro aspecto a ser considerado se refere às variações terminológicas de polissemia e sinonímia, decorrentes da constante evolução das UTs observados pela precursora da TST, Rita Temmerman (KRIEGER; FINATTO, 2004). Essas variações são essências para o entendimento das unidades de compreensão diretamente relacionadas aos aspectos diacrônicos das linguagens especializadas. “Os períodos históricos no decorrer de sua evolução podem ser mais ou menos essenciais para a compreensão de uma unidade.” (TEMMERMAN, 2004, p. 35). Modelos cognitivos como os metafóricos, por exemplo, “[...] têm seu papel no desenvolvimento de novas idéias, o que significa que os termos são motivados.” (TEMMERMAN, 2004, p. 35).

A questão temporal reflete diretamente na área da Ciência da Computação, analisada neste estudo. O referido domínio está em constante evolução terminológica em função do acelerado avanço tecnológico que Aranalde (2005, p. 340) descreve como uma realidade “[...] onde o novo é instável e está em iminência de ser superado pelo novíssimo, sempre em contínua elaboração [...]”. Embora a citação desse autor tenha mais de uma década, ela permanece atual num mundo em que a tecnologia está em constante desenvolvimento e com ela, as terminologias.

Observa-se uma intersecção entre as teorias aqui citadas, representada pela perspectiva linguística referente ao termo/unidade de compreensão, pelos aspectos cognitivos e pelo contexto comunicativo que ambas consideram, essencialmente.

3 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo reúnem as concepções teóricas da TCT e da TST aliadas aos preceitos da LC, esta última em função da utilização de *corpora* para análise dos dados. Segundo Sanchez e Cantos (1996, p. 8-9 *apud* Berber Sardinha, 2004, p. 18), *corpus* se refere a

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito na língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos na totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.

De acordo com essa definição, na LC, para que a reunião de determinado material seja considerado um *corpus*, critérios de origem, propósito, composição, formatação, representatividade e extensão precisam ser atendidos (BERBER SARDINHA, 2004). A origem se refere à autenticidade dos dados; o propósito requer que os dados sejam objeto de estudo linguístico; a composição pressupõe que os dados foram escolhidos criteriosamente; a formatação sugere que os dados sejam legíveis por computador; a representatividade indica destaque de uma língua ou de uma variedade linguística e a extensão se refere a um vasto material (BERBER SARDINHA, 2004).

Entende-se que esta pesquisa atende aos critérios citados e está de acordo com a concepção de Beilke (2018, p. 378) quando este afirma que “[...] o *corpus* deve atender minimamente a necessidade para o qual foi criado [...]”. Ou seja, embora se trate de um *corpus*-amostra⁵ e por essa razão seja formado pela parte de um todo maior, este estudo se sustenta para o propósito a que se dispõe que é obter um diagnóstico inicial das terminologias da área Ciência da Computação no ambiente universitário.

A LC “[...] ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjunto de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística.” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3). A exploração ocorre mediante programas de computador criados para essa finalidade relacionando-se diretamente ao critério de formatação mencionado anteriormente. Marian (2015, p. 477) afirma que a LC “[...] percebe a linguagem sob perspectiva probabilística, ou seja, as ocorrências não surgem de forma aleatória, sendo possível evidenciar e quantificar padrões por meio de ferramentas estatísticas.” Neste estudo foi possível coletar os candidatos a termos segundo resultados estatísticos mencionados por Marian (2015), além de outros critérios pré-estabelecidos (Quadro 1 e Figura 2).

Em função das possibilidades de programas de computador que a LC dispõe, optou-se pelo uso do software livre *AntConc*, criado por Laurence Anthony, que mantém o programa atualizado mediante inclusão de “[...] novas e variadas ferramentas, só ou em colaboração com outros pesquisadores, que enseja análises complexas e multifacetadas.” (TAGNIN, 2018, p. 14). O referido software foi indispensável durante as etapas referentes à compilação, análise e processamento do *corpus*-amostra.

Em síntese, os procedimentos metodológicos realizados neste estudo englobam as seguintes etapas: a) definição da tipologia documental a ser analisada; b) pesquisa no catálogo Sabi segundo critérios pré-estabelecidos; c) compilação dos registros selecionados para formação e análise do *corpus*; d) processamento e exploração do *corpus*; e) levantamento dos candidatos a termo. Essas etapas são descritas em maior profundidade nas seções seguintes.

3.1 Dados do *corpus*-amostra

Considerando-se o recorte da pesquisa em desenvolvimento, o *corpus*-amostra analisado foi composto pelos resumos⁶ das teses e dissertações provenientes do

⁵ Tipologia baseada no critério de seleção elaborado por Berber Sardinha (2004, p. 20) acerca da seleção textual “De amostragem: composto por porções de textos ou de variedades textuais, planejado para ser uma amostra finita da linguagem como um todo.”

⁶ Por ser considerada uma amostra inicial, optou-se pela não utilização das palavras-chave neste primeiro momento.

PPGC/UFRGS dos últimos cinco anos (jan./2014 a dez./2018) por se tratar de uma amostra inicial. Além disso, os demais critérios pré-definidos se limitam a resultados em língua portuguesa e disponíveis *on-line*.

A pesquisa propriamente dita foi realizada em 22 de janeiro de 2019 no catálogo Sabi. A busca foi efetivada por meio da “Pesquisa CCL” que permite a utilização de uma linguagem de comandos específicos. Optou-se por esse tipo de pesquisa com a finalidade de incluir os critérios previamente selecionados, especificados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Critérios de pesquisa e códigos de comando

CRITÉRIOS	CÓDIGO DO COMANDO ⁷
Somente documentos dos Programas de Pós-Graduação referentes à Produção Intelectual da UFRGS	WPG
Cursos da Ciência da Computação ⁸ e Computação	CMPP
Código do idioma	WLN
Somente resultados em português	POR
Conteúdo eletrônico: somente com texto completo ⁹	WLI
Formato	WTF
Somente teses e dissertações	TD
Tipo de documento	WTD
Tese, dissertação e trabalho de conclusão de mestrado profissional	M

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A partir dos critérios e códigos de comando descritos no Quadro 1, a estratégia de pesquisa conta com o operador booleano *and*, conforme ilustrado no Quadro 2:

Quadro 2 – Estratégia de pesquisa

WPG=CMPP AND WLN=POR AND WLI=TEXTO COMPLETO AND WTF=TD AND WTD=M

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Além da estratégia de pesquisa apresentada no Quadro 2, incluiu-se o recorte temporal citado (2014-2018), de acordo com a representação a seguir (Figura 2).

⁷ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/documenta/manuais-sabi/registro-bibliografico/anexos/anexo-campos-subcampos-de-recuperacao-da-informacao>. Acesso em: 22 jan. 2019.

⁸ Até 1998 o programa de pós-graduação se chamava Ciência da Computação, sendo alterado para Computação após essa data.

⁹ Esse critério permite a recuperação de registros disponíveis *on-line*.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

SABI CATALOGO ON-LINE

Catálogo atual: Catálogo UFRGS
Usuário: FABIANA HENNIES BRIGIDI

Encerrar sessão
Usuário
Empréstimos/Renovações
Dóbitos
Minha pasta
Meus perfis DSI
Ajuda

Nova pesquisa Última pesquisa Pesquisas anteriores Catálogos Agendamentos Fale conosco

Pesquisa básica | Pesquisa avançada | Pesquisa multicampo | Pesquisa CCL | Percorrer índice

Pesquisa CCL - Linguagem de Comandos

Digitar frase em linguagem de comandos
WPG=CMPP AND WLN=POR AND WLI=TEXTO COMPLETO AND WFT=T

Palavras adjacentes? ☒ Não ☐ Sim

Buscar Limpar

Filtros
Idioma: Português
Ano de: 2014 até 2018
AAAA (Use 7 para truncar o ano quando não usar intervalo de anos)
Ex: 2007 recupera o período de 2000 a 2009

Figura 2 – Pesquisa no Sabi

Conforme os Quadros 2 e 3 e a Figura 2, a estratégia de pesquisa teve o objetivo de recuperar somente as teses e dissertações provenientes do PPGC/UFRGS em língua portuguesa com texto disponível *on-line* dos últimos cinco anos. A referida pesquisa recuperou 161 registros.

De posse dos documentos para constituição do *corpus*-amostra, passou-se para a etapa de formatação em arquivo txt, composto de conteúdo textual apenas, conforme preconiza o critério de mesma nomenclatura (formatação) na LC (BERBER SARDINHA, 2004). Todos os registros foram copiados para o formato txt e nomeados com algarismos arábicos para seguir uma numeração sequencial referente à pesquisa no Sabi. Essa formatação em txt é necessária por ser requisito de utilização do software *AntConc*. Além disso, para tornar a análise mais eficiente, optou-se pelo uso de uma *stoplist*¹⁰, formada por conteúdo gramatical dispensável como artigos e preposições que devem ser ignorados pelo programa.

Os 161 arquivos já formatados foram incluídos no *AntConc* para iniciar a análise propriamente dita. Inicialmente, optou-se pela geração de lista de palavras individuais denominada *Word List*¹¹ (Figura 3).

¹⁰ Essa lista foi retirada do blog do Stanley Loh. Disponível em: <http://miningtext.blogspot.com/2008/11/listas-de-stopwords-stoplist-portugues.html>. Acesso em: 22 jan. 2019.

¹¹ Berber Sardinha (2004) explica que a *Word List* contém uma lista de palavras elencadas em conjunto com suas frequências absolutas e percentuais e, neste caso, ordenada por frequência.

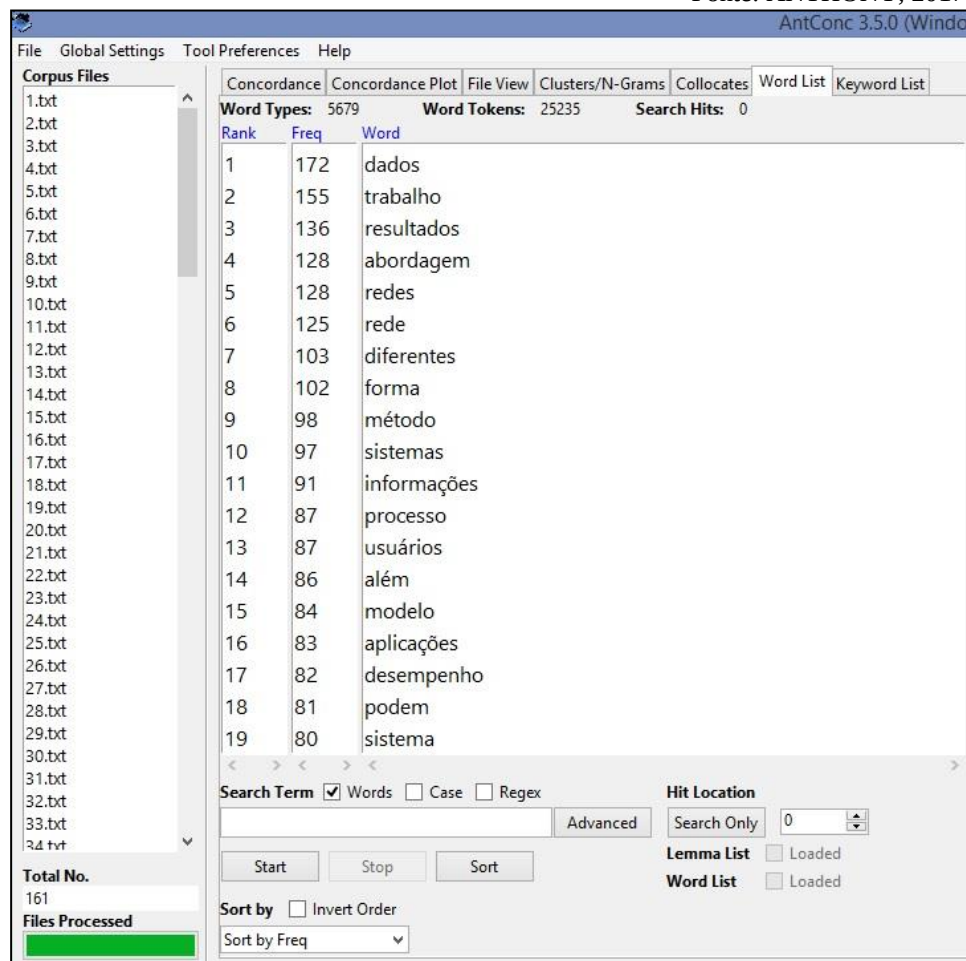


Figura 3 – Word List

A *Word List* permite uma visão geral das palavras presentes no *corpus*-amostra por ordem de frequência, proporcionando uma especulação inicial de candidatos a termos. Nessa etapa, foram obtidas 25235 palavras (*Word Tokens*), sendo 5679 palavras diferentes (*Word Types*). A partir da *Word List*, também, foi possível verificar em que contexto as palavras estavam inseridas por meio da aba *Concordance*. Na aba *File View* visualizou-se o contexto de um termo em um texto específico com todas as suas ocorrências.

Utilizou-se como critério de frequência até três ocorrências em função da dimensão do *corpus*-amostra, passando-se para a análise de trigramas, conforme ilustra a Figura 4.

Total No. of N-Gram Types 39329				Total No. of N-Gram Tokens 44601
Rank	Freq	Range	N-gram	
1	27	24	estado da arte	
2	27	17	um conjunto de	
3	25	22	o desenvolvimento de	
4	24	19	a partir de	
5	21	19	a fim de	
6	21	17	o uso de	
7	21	17	os resultados obtidos	
8	20	6	processos de negócio	
9	19	16	de acordo com	
10	18	14	a criação de	
11	18	12	o número de	
12	18	16	o objetivo de	
13	18	15	é capaz de	
14	17	15	a necessidade de	
15	16	12	o método proposto	
16	16	15	o processo de	
17	16	13	por meio de	
18	15	12	deste trabalho é	
19	15	13	um modelo de	

Figura 4 – Trigramas

A lista de trigramas forneceu 44601 palavras (*Total No. of N-Gram Tokens*), sendo 39329 palavras diferentes (*Total No. of N-Gram Types*). Essa listagem foi comparada com a *Word List* para identificação dos candidatos a termos compostos.

Após a realização das etapas descritas e das análises realizadas, incluindo a verificação dos contextos em que as possíveis UTs se encontravam, chegou-se aos resultados da pesquisa apresentados na próxima seção.

4 Resultados e discussão

Considerando-se os preceitos teórico-metodológicos que fundamentam a presente pesquisa e que incluem os aspectos comunicativos, cognitivos e sincrônicos¹² do *corpus*-amostra segundo a TCT e a TST aliados à LC, foi possível obter resultados preliminares, visto que se trata de um estudo-piloto.

¹² Embora este estudo contenha especificações de diacronia, nesta etapa da pesquisa a medida de tempo segue os critérios estabelecidos por Berber Sardinha (2004) acerca do tempo, neste caso, sincrônico, por compreender um período de tempo delimitado (2014-2018).

A partir da *Word List* elaborou-se uma lista preliminar de candidatos a termo listados em ordem decrescente de ocorrências, conforme ilustra o Quadro 3. Foram recuperadas 1212 palavras com até cinco ocorrências, dessas, 49 possíveis candidatas a termo.

Quadro 3 – Candidatos a termo da *Word List*

Ocorrências	Candidatos a termo	Ocorrências	Candidatos a termo	Ocorrências	Candidatos a termo
128	Redes	8	<i>Finfet</i>	6	ACL
125	Rede	8	interoperabilidade	6	Android
51	software	8	processadores	6	Automação
36	Web	8	Roteamento	6	EDP
15	hardware	8	Transistores	6	EMPS
14	<i>Threads</i>	7	BPMN	6	Flops
12	ontologia	7	<i>Dynamics</i>	6	Online
11	metadados	7	Escalonador	6	TVF
11	polaridade	7	Links	5	Bit
9	<i>Cloud</i>	7	<i>Openflow</i>	5	<i>Codes</i>
9	<i>Flip</i>	7	Sensoriamento	5	Grafo
9	<i>middleware</i>	7	<i>Ubicomp</i>	5	HCS
9	<i>monitoring</i>	7	Ubíqua	5	OLPP
8	<i>benchmark</i>	7	Ubíquas	5	POR
8	<i>Cache</i>	7	VLSI	5	Softwares
8	codificação	6	Access		

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Os candidatos a termo foram identificados conforme os critérios comentados neste trabalho, como, por exemplo, frequência, representatividade da área, contexto em que aparecem e intuição da autora. Destacam-se as seguintes observações:

- Três palavras aparecem no singular e no plural (rede/redes e software/software, ubíqua/ubíquas): no caso de serem consideradas UTs, será necessário optar por uma das versões apresentadas, pois possuem o mesmo significado;
- Embora a pesquisa possuísse o filtro para língua portuguesa, muitos termos constam em inglês: esse é um indício de que a área da Ciência da Computação possui muitos termos em língua inglesa, conforme já comentado neste texto;
- Foram identificadas várias siglas: entende-se que autores da área pressupõem que o leitor compreenda o significado dessas siglas, no entanto, é responsabilidade do bibliotecário/terminólogo esclarecê-las, bem como definir se são representativas para atingir o status de UT.

A pesquisa realizada a partir dos trigramas resultou em 244 registros com até cinco ocorrências, sendo que 30 foram selecionados como candidatos a termos compostos, segundo ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 4 – Candidatos a termo composto dos trigramas

Ocorrências	Candidatos a termo	Ocorrências	Candidatos a termo	Ocorrências	Candidatos a termo
14	aprendizagem de máquina	7	conjunto de dados	5	algoritmos de aprendizagem
14	objetos de aprendizagem	7	cross language links	5	banco de dados
13	modelagem de processos	7	recuperação de informação	5	circuitos integrados
11	redes virtuais	7	técnicas de visualização	5	<i>cross language</i>
10	linguagem natural	6	bancos de dados	5	dispositivos de encaminhamento
10	modelos de processo	6	bases de dados	5	internet das coisas
9	conjuntos de dados	6	<i>dynamic c ran</i>	5	<i>internet of things</i>
9	funções de rede	6	representação de conhecimento	5	processamento de linguagem
8	base de dados	6	sistemas de recomendação	5	redes de computadores
8	injeção de falhas	6	<i>software defined networking</i>	5	requisitos não funcionais

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Assim como os candidatos a termo da *Word List*, o levantamento dos candidatos a termos compostos provenientes da lista de trigramas seguiu os mesmos critérios. Observam-se algumas similaridades do Quadro 4 com o Quadro 3. São elas:

- Três candidatos a termos apresentam-se tanto no plural como no singular (conjunto/conjuntos de dados, banco/bancos de dados, base/bases de dados): nesse caso também é necessário optar por uma das formas;
- Quatro ocorrências de palavras em língua inglesa pelos mesmos motivos já mencionados;
- Um dos candidatos a termo consta em língua portuguesa e inglesa simultaneamente (internet das coisas/*internet of things*): embora esse caso não tenha ocorrido na *Word List*, este é mais um indício da influência da língua inglesa na área da Ciência da Computação.

A partir do cruzamento de informações dos Quadros 3 e 4, é possível observar que, num primeiro momento, alguns candidatos a termo não pertencem necessariamente à área da Ciência da Computação, como, por exemplo, ‘polaridade’, ‘transistores’, ‘modelos de processo’ e ‘técnicas de visualização’. Essa constatação indica que diferentes áreas de conhecimento podem se inter-relacionar, manifestando, assim, uma ideia de interdisciplinaridade.

Contudo, para a seleção de UTs de uma determinada área, é preciso ter parâmetros que definam o que é ou não condizente com a elaboração de um produto

terminográfico, visto que esse é um dos objetivos futuros desta pesquisa. Considerando que este estudo-piloto permite um levantamento preliminar de candidatos a termo da área da Ciência da Computação para a elaboração de um vocabulário controlado, os exemplos acima mencionados não seriam representativos da área e, portanto, provavelmente não seriam incluídos no referido produto.

Outro aspecto a ser comentado se refere à ausência de relação entre os candidatos a termos da *Word List* com a lista de trigramas. Embora provenientes do mesmo *corpus*-amostra, ambas as listas trouxeram palavras diferentes. Em função disso, entende-se que para a elaboração de um vocabulário controlado será necessário fazer uso de ambas as ferramentas para a identificação dos termos simples e compostos para inclusão.

É preciso destacar algumas características das teorias da Terminologia que fundamentam este estudo, correlacionando-as aos candidatos a termos, como, por exemplo, o contexto comunicativo especializado em que ocorrem incluindo os usuários envolvidos (docentes, discentes, pesquisadores), a situação em que são utilizados, a temática veiculada e o tipo de discurso, nesse caso, a comunicação científica. As questões referentes às variações terminológicas em função da diacronia necessitam de um recorte mais amplo que forneça subsídios para sua identificação. Por fim, entende-se a necessidade de estudos aprofundados de cada candidato a termo, considerando-se a consulta a especialistas, para posterior inclusão em um vocabulário controlado da área da Ciência da Computação.

5 Considerações finais

O recorte de pesquisa aqui apresentado propiciou a identificação de prováveis UTs no contexto da produção intelectual da área da Ciência da Computação referente ao PGCC/UFRGS dos últimos cinco anos. Entende-se que o tipo de documento escolhido para esse estudo se destaca pela atualidade e confiabilidade dos temas abordados, relacionando-se aos conceitos da TCT e TST e, portanto, configurando-se num mecanismo eficiente no uso de terminologias.

Em meio a essa realidade, o *corpus*-amostra deste estudo reflete as últimas pesquisas de mestrado e doutorado da Universidade no domínio em questão, trazendo termos utilizados por pesquisadores. Os resultados obtidos refletem aspectos pragmático-discursivos da área por meio das terminologias identificadas.

Foi possível constatar que alguns candidatos a termo identificados neste estudo poderiam correlacionar-se com outras áreas de conhecimento, não se limitando apenas à Ciência da Computação. Entretanto, o contexto discursivo é determinante na área de especialidade, por isso, no *corpus*-amostra, destacam-se outros candidatos a termos específicos da área.

Importante destacar a relevância da elaboração de diretrizes específicas para inclusão de UTs em produtos terminográficos como os vocabulários controlados. No caso das bibliotecas, recomenda-se a criação de uma política de indexação que abarque todas as possibilidades de tratamento temático, como, por exemplo, a inclusão de remissivas, a definição dos idiomas que serão tratados, a definição dos termos escolhidos, o período de atualização da ferramenta, entre outros. No caso específico da Ciência da Computação, a questão diacrônica é essencial em função dos constantes avanços tecnológicos que propiciam o surgimento e a atualização de UTs.

Carneiro (1985) simplifica e destaca que os elementos a serem considerados numa política de indexação envolvem a cobertura de assuntos; a seleção e aquisição de documentos-fonte; o processo de indexação incluindo níveis de exaustividade e especificidade, escolha da linguagem, capacidade de revocação e precisão do sistema; a estratégia de busca; o tempo de resposta do sistema; a forma de saída e a avaliação do sistema. Todos esses elementos podem ser adaptados às necessidades da UIs bem como à fundamentação teórica terminológica escolhida, no caso deste estudo, a TCT e a TST.

Por fim, este estudo-piloto teve o propósito de apresentar um breve panorama terminológico acerca da área da Ciência da Computação no contexto discursivo-comunicativo do PGCC/UFRGS com a finalidade de fundamentar um futuro projeto de doutorado. Conclui-se que as terminologias utilizadas por pesquisadores da área englobam termos em língua inglesa bem como siglas que necessitam de esclarecimentos. Observa-se a necessidade de um *corpus* de estudo em larga escala para uma melhor identificação das terminologias e suas atualizações. Portanto, entende-se que esta pesquisa necessita aprofundamento para fornecer resultados mais concretos a fim de contribuir com a literatura da área, auxiliando profissionais da informação essencialmente.

REFERÊNCIAS

- ANTHONY, Laurence. *AntConc* [Software]. Okubo: Waseda University, 2017. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 28 jul. 2018.
- ARANALDE, Michel Maya. A questão ética na atuação do profissional bibliotecário. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 337-368, jul./dez. 2005.
- BARROS, Lidia Almeida. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: Edusp, 2004.
- BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de corpus*. Barueri: Manole, 2004.
- BEILKE, Neubiana Silva Veloso. Pommersche korpora: um conjunto de corpora dialetais da variedade brasileira do pomerano. In: FINATTO, Maria José Bocorny Finatto et al. (Orgs.). *Linguística de corpus: perspectivas* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018. p. 365-398.
- BRIGIDI, Fabiana Hennies. *Indexação híbrida: vocabulário controlado e folksonomia*. 199 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Gestão de Unidades de Informação, Florianópolis, 2016.
- CABRÉ, Maria Teresa. *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1993.
- CARNEIRO, Marília Vidigal. Diretrizes para uma política de indexação. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 221-241, set.

1985. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/reb/>. Acesso em: 07 mar. 2019.

CINTRA, Anna Maria Marques et al. Linguagens documentárias e terminologia. In: ALVES, Ieda Maria (Org.). *A constituição da normalização terminológica no Brasil*. 2. ed. São Paulo: FFLCTH/CITRAT, 2001.

CORRÊA, Elisa C. D. *O uso do computador e a definição do campo da Ciência da Informação em relação à Biblioteconomia no Brasil: uma análise sociotécnica*. 2008. 246 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91932>. Acesso em: 15 out. 2014

COSTA, Maria Izabel Plath da. *Terminologia jurídico-policia: proposta de elaboração de um glossário eletrônico*. 2014. 287 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000931729&loc=2014&l=cbda55f32728c2af>. Acesso em: 17 jul. 2018.

DAL'EVEDOVE, Paula Regina. *A perspectiva sóciocognitiva no tratamento temático da informação em bibliotecas universitárias: aspectos inerentes à percepção profissional*. 2010. 301 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/dalevedove_pr_me_mar.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

FONSECA, Cíntia Cibeles Ramos. *Descrição terminológica com vistas à indexação na área da fisioterapia na UFRGS: um estudo piloto* [Artigo final apresentado na disciplina de Fundamentos de Terminologia da UFRGS]. Porto Alegre, 2017.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Abordagens teóricas de tratamento temático da informação (TTI): catalogação de assunto, indexação e análise documental. *Ibersid*, Zaragoza, v. 3, p. 105-117, 2009.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

LAIPELT, Rita do Carmo Ferreira. *Metodologia para seleção de termos equivalentes e descritores de tesouros: um estudo no âmbito do Direito do Trabalho e do Direito Previdenciário*. 2015. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/126617>. Acesso em: 17 ago. 2019.

LANCASTER, F. W. *Indexação e resumos: teoria e prática*. 2. Ed. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2004.

MARIAN, Jane. Terminologia especializada: um estudo baseado na linguística. Curitiba, *Caderno PAIC*, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: <https://cadernopaic.fae.edu/cadernopaic/article/view/109>. Acesso em: 21 fev. 2019.

MOOERS, Calvin N. Zatocoding applied to mechanical organization of knowledge. *American Documentation*, Cleveland, v. 2, 1951, p. 20-32.

PIOVEZAN, Luciana Beatriz; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes. Análise de cocitação de autores: uma aplicação em estudos de indexação. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./abr. 2015, p. 110-129.

RUSSO, Mariza. *Fundamentos de biblioteconomia e ciência da informação*. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais, 2010.

SABI: catálogo online [UFRGS]. Disponível em: <https://sabi.ufrgs.br>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SILVA, Daniela Lucas da; SOUZA, Renato Rocha; ALMEIDA, Maurício Barcellos. Ontologias e vocabulários controlados: comparação de metodologias para construção. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 37, n. 3, p. 60-75, set./dez. 2008.

TAGNIN, Stella. E a Linguística de Corpus vai desbravando novos horizontes. In: FINATTO, Maria José Bocorny Finatto et al. (Orgs.). *Linguística de corpus: perspectivas* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018. p. 11-18.

TEMMERMAN, Rita. Teoria sociocognitiva da terminologia. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 17, out./dez. 2004, p. 31-50.

TRISTÃO, Ana Maria D.; FACHIN, Gleisy Regina B.; ALARCON, Orestes Estevam. Sistema de classificação facetada e tesouros: instrumentos para organização do conhecimento. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 33, n. 2, p. 161-171, maio/ago. 2004.

VIEIRA, Simone Bastos. Indexação automática e manual: revisão de literatura. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 17, n. 1, jan./jun. 1988, p. 43-57.

ZILIO, Leonardo. Termo e valor linguístico: uma abordagem ensaística. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 42, jun. 2011. p. 119-128. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26016>. Acesso em: 20 jan. 2019.

A FÁBRICA DO SUJEITO NEOPENTECOSTAL

Marcos Dias Camelo
Kátia Menezes de Sousa

Submetido em 03 de junho de 2019.

Aceito para publicação em 18 de agosto de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 111-124.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

1. Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
2. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
3. Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
4. Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

A FÁBRICA DO SUJEITO NEOPENTECOSTAL

THE NEOPENTECOSTAL SUBJECT FACTORY

Marcos Dias Camelo^{*}
Kátia Menezes de Sousa^{**}

RESUMO: O presente artigo visa, com base em problematizações de Michel Foucault sobre dispositivos de saber-poder, analisar o fenômeno neopentecostal, considerando as análises e avaliações de Dardot e Laval (2016) no texto intitulado “A fábrica do sujeito neoliberal”, por se constatar semelhanças entre a teologia da prosperidade, presente no movimento neopentecostal, especialmente no sistema de células, e as relações apontadas pelos autores nas táticas e estratégias do neoliberalismo no campo empresarial (controle de produção, incentivo de funcionários, gerenciamento de metas). O corpus é constituído de quatro livros que apresentam um caráter prescritivo para a condução das condutas (FOUCAULT, 2008b) dos membros da igreja, que se organiza em sistema de células, com o objetivo de ampliar o número de seus membros.

PALAVRAS-CHAVE: neoliberalismo; neopentecostal; dispositivos; discurso.

ABSTRACT: This article aims to analyze, based on the concept of device of knowledge and power formulated by Michel Foucault, the neopentecostal phenomenon, considering Dardot and Laval's (2016) analysis and evaluations in the text titled “Manufacturing the Neo-Liberal Subject”. This analysis was proposed after verifying similarities between prosperity theology, very constant in the neopentecostal movement, especially on the cells system, and the authors' appointments on the techniques and strategies of neoliberalism in the business field (production control, employee stimulus, goals management). Data is composed by four books that present a prescriptive character for the conduction of conducts (FOUCAULT, 2008b) of the church members, which is organized on the cells system, with the goal of increase the number of the members.

KEYWORDS: neoliberalism; neopentecostal; devices; discourse.

1 Introdução

O presente artigo é resultado de reflexões provocadas pelo estudo do livro *A nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* de Dardot e Laval (2016), sobretudo o capítulo 9, “A fábrica do sujeito neoliberal”. Após verificar os métodos, empregados pelos autores, para análise de práticas manifestadas em certos dispositivos que resultam da modelagem da sociedade, conforme a ideia do empreendedorismo vigente, e da concepção de homem de mercado, o *homo œconomicus*, pôde-se constatar certa semelhança entre estes mecanismos e as técnicas adotadas pelo movimento religioso neopentecostal. Tal semelhança ocorre, mais precisamente, no que diz respeito ao movimento de células, sistema que visa ao crescimento exponencial de determinada

^{*} Aluno do curso de Mestrado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, mdiascamelo@gmail.com.

^{**} Professora voluntária na Universidade Federal de Goiás e professora visitante na Universidade Federal de Uberlândia, doutora pela Universidade Estadual Paulista/Araraquara, km-sousa@uol.com.br.

igreja, com atividades que incentivam a constante produção de eventos para a conquista de novos membros.

Para um primeiro momento, faz-se necessário considerar alguns aspectos do método de pesquisa de Michel Foucault, com seu modo de problematização, em especial, a noção de dispositivo de saber/poder com o intuito de evidenciar as formas como estes dispositivos se manifestam na sociedade, como são, muitas vezes, perpetuados, e como geram suas resistências. Interessa, em especial, a este trabalho explicitar o modo como os elementos do dispositivo neopentecostal são mantidos por meio de discursos que podem ser discursos de *doxa* ou ainda discursos particulares. Para isso, a análise realizada considerou as relações discursivas por meio das regularidades encontradas na rede enunciativa que possibilitou a constatação da forma prescritiva para a condução dos fiéis, materializada nos seguintes livros: *Caráter aprovado* (2014), da apóstola Dejanira Vieira que é vendido nas igrejas do Movimento Celular (M-12)¹, *Ordem e Progresso* (2014), do apóstolo Renê Terra Nova, *Manual da Visão de Células* (2007) e *Curso de Treinamento de Líderes* (2011), ambos do pastor Aluízio A. Silva.

2 Michel Foucault e os dispositivos em sociedade

Michel Foucault foi um filósofo francês cujo trabalho de vida, suas pesquisas e abordagens tiveram impactos muito maiores do que os limites do campo filosófico. Devido ao seu interesse pelos enunciados (suas investigações foram realizadas a partir deles) e seu olhar diferenciado para a sua emergência, suas formulações reverberaram em metodologias de análise e pesquisas em áreas da Linguística, da História, da Psicologia etc.

Na década de 1960, os estudos de Foucault apontam para seu interesse pelos “saberes e os discursos em diferentes temporalidades” (SARGENTINI, 2015, p. 25). Este interesse não é simples de se compreender. Ao olhar para o método vigente de análise histórica (o materialismo histórico-dialético), Foucault passou a adotar um estilo crítico de se analisar as questões a sua volta. Sua crítica é histórica, contudo, ela se afasta daquilo que ele chama de a grande preocupação dos historiadores, a saber, os

longos períodos, como se, sob as peripécias políticas e seus episódios, eles se dispusessem a revelar os equilíbrios estáveis e difíceis de serem rompidos, os processos irreversíveis, as regulações constantes, os fenômenos tendenciais que culminam e se invertem após continuidades seculares, os movimentos de acumulação e as saturações lentas, as grandes bases imóveis e mudas que o emaranhado das narrativas tradicionais recobria com toda uma densa camada de acontecimentos (FOUCAULT, 2008a, p. 3).

E este afastamento também sucede em relação às questões suscitadas pelo modo tradicional de ver a história, visto que ele torna fixa, homogênea, rígida e estável tanto a observação como a problematização dos fatos. Em sua elaboração sobre a composição

¹¹ A visão celular dos 12, ou G12, criada pelo pastor colombiano César Castellanos Sominguez – Missão Carismática Internacional – foi introduzida no Brasil em 1998 pelo Apóstolo Renê Terra Nova, fundador do Ministério Internacional da Restauração, após participar de um encontro da MCI em Bogotá. Terra Nova adotou nova nomenclatura para a Visão Celular que passou a se chamar Movimento Celular ou M-12. Disponível em: <https://noticias.gospelmais.com.br/g12-conheca-saiba-modelo-igrejas-evangelicas-23849.html>. Acesso em: 03 ago. 2019.

dos enunciados, como eles são formados, e, nesse sentido, a sua procura pelo “como das coisas”, que poderia resumir o seu estilo, Foucault remonta às análises de G. Canguilhem, visto que elas

mostram que a história de um conceito *não* é, de forma alguma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu gradiente de abstração, mas a de seus diversos campos de constituição e de validade, a de suas regras sucessivas de uso, a dos meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída a sua elaboração (FOUCAULT, 2008a, p. 4-5, grifo nosso).

Em suma, vemos que a necessidade desta “nova história” desponta dos problemas de tais análises históricas que criam esquemas lineares e continuidades, marcos divisórios e, até certo modo, bipolarizadores, ignorando as rupturas, pois o método histórico tradicional já não podia mais atender à demanda metodológica necessária para se analisar a própria história. De acordo com Foucault,

a história, em sua forma tradicional, se dispunha a ‘memorizar’ os monumentos do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa adversa do que dizem; [...] onde se tentavam reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto (FOUCAULT, 2008a, p. 8).

Foucault, assim, propõe a noção de descontinuidade e a criação do que ele chama de “quadros” ou “séries de séries”, isto é, um método que já não olha para as cronologias e as continuidades, mas que desconstrói “verdades e valores instalados em nosso mundo em termos da produção do conhecimento, das relações de poder, e da constituição dos sujeitos ou das subjetividades” (PRADO FILHO, 2006, p. 30). Neste largo processo de desconstrução, o foco central está nas relações de poder, de produção de conhecimento, nas práticas de enunciação que dizem e constituem o sujeito (PRADO FILHO, 2006, p. 29).

Pode-se perceber que a distância entre o modo foucaultiano de análise de discursos e as análises históricas tradicionais é inquestionável e de fácil percepção. A análise de discursos não se preocupa tanto com produtos, mas com processos que se materializam na realização de enunciados, de discursos situados que nos revelam a posição do sujeito enunciador, porém negando o primado desse sujeito em relação àquilo que foi enunciado. O sujeito aparece em Foucault (2008a) como determinado pelas condições de possibilidade dos discursos, visto que estes não se desligam das questões de poder que: “é prática política, é campo de luta, objeto de disputa social, instrumento de sujeição, não de libertação” (PRADO FILHO, 2006, p. 30). Ao se ocupar do discurso, seu olhar também vai além: “não se ocupa da sua forma ou conteúdo, seus aspectos linguísticos e/ou significados, mas da sua exterioridade, perguntando-se sobre suas condições de possibilidade num certo momento histórico” (PRADO FILHO, 2006, p. 29), para, então, responder à pergunta própria da análise de discursos: “qual é essa irregular existência que emerge no que se diz – e em nenhum outro lugar?” (FOUCAULT, 2000, p. 93).

Ao buscar compreender as relações que possibilitaram determinado enunciado e não outro em seu lugar, Foucault (2008a) suspende as unidades já admitidas, previamente dadas, para perseguir as descontinuidades e “restituir ao enunciado a sua

singularidade de acontecimento” (FOUCAULT, 2000, p. 93). O autor defende que o enunciado emerge sempre como um acontecimento que é ligado a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, que abre uma existência no campo de uma memória e é oferecido à repetição e à transformação, que é conectado a situações que o provocam, a consequências advindas dele e a enunciados que o precedem e o sucedem (FOUCAULT, 2000, p. 93-94). Na prática política, neste jogo de poder/saber, onde as relações são fundamentadas e estabelecidas, uma noção importante surge na metodologia de análise foucaultiana: a de dispositivo. Este conceito perpassa para além das noções das análises políticas do domínio do Estado, concentrando-se em seus efeitos de produção na sociedade como um todo:

Trata-se, também, de não tomar o poder em suas formas negativas, como opressão e dominação, mas em suas manifestações ‘positivas’, em sua produtividade, como poder que se exerce sobre a vida, em práticas disciplinares, em bio-políticas que controlam populações, produzindo corpos/subjetividades individuais e coletivos úteis para o capital (PRADO FILHO, 2006, p. 30).

Nesse sentido, conceber o enunciado como acontecimento exige, do analista de discurso, que ele apreenda como os enunciados “podem se articular com acontecimentos que não são de natureza discursiva, mas que podem ser de ordem técnica, prática, econômica, social, política etc.” (FOUCAULT, 2000, p. 94). A essa articulação entre elementos heterogêneos que atuam como num jogo para responder a uma determinada urgência e reajustar tais elementos, Foucault (2014) chama de dispositivo. Trata-se de um mecanismo que está sempre inscrito em um jogo de poder, que está ligado a certos tipos de saber que emergem do jogo de poder, mas que também o condicionam; trata-se, assim, de

[...] um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, em resumo: do dito, tanto quanto do não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2014, p. 45).

Ou seja, o dispositivo é resultado de uma relação de fatores linguísticos e não linguísticos estrategicamente gerenciados e executados para responder a uma necessidade urgente, não necessariamente dentro da relação Estado/povo, como mencionado acima, em um sentido negativo de domínio e controle, mas de qualquer sistema disciplinar e de controle social, seja estatal, institucional, religioso, familiar, comercial etc., que gera sujeitos subjetivados por ele (AGAMBEN, 2009, p. 29). Giorgio Agamben (2009, p. 40) estende a noção de dispositivo, interpretando-a a partir de Foucault como “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”. Conclui analisando que todo dispositivo implica num processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, [...] é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo (AGAMBEN, 2009, p. 46).

Comentando e tecendo reflexões acerca da noção proposta por Foucault, Deleuze vai traçar uma outra série de relações que não contradizem ou corrigem a relação estabelecida por Agamben, mas complementam-na, quando as apresenta como dimensões que compõem o dispositivo, a saber: a) curvas de visibilidade, feitas de linhas de luz que formam figuras variáveis, sendo cada dispositivo possuidor de um regime próprio de luz, “uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objecto que sem ela não existe” (DELEUZE, 1996, p. 1); em outras palavras, um modo de ver, um estilo de interpretar um objeto ao qual o próprio dispositivo dá a vida; b) curvas de enunciação, onde se distribuem as posições diferenciais dos elementos dos dispositivos, sendo as próprias curvas enunciadas, visto que as “enunciações são curvas que distribuem variáveis, e, assim, uma ciência, num dado momento, ou um género literário, ou um estado de direito, ou um movimento social, são definidos precisamente pelos enunciados a que dão origem” (DELEUZE, 1996, p. 1); c) linhas de força, que “estabelecem o vaivém entre o ver e o dizer” [as curvas de visibilidade e curvas de enunciação], produzindo-se em todas as relações entre um ponto e outro, passando por todos os lugares do dispositivo. Em outros termos, é a dimensão do poder, “e o poder é a terceira dimensão do espaço, interior ao dispositivo, variável com os dispositivos. É uma linha composta com o saber, tal como o poder” (DELEUZE, 1996, p. 1-2); e d) linhas de subjetivação, o que constitui em si uma linha complexa visto que, de acordo com Deleuze, não se pode afirmar que todos os dispositivos produzam essas linhas de subjetivação. É uma linha que transpõe as linhas de força, ou, ainda, uma linha de força que “se volta para a mesma, actua sobre si mesma e afecta-se a si mesma” (DELEUZE, 1996, p. 2). É uma produção de subjetividade num dispositivo (um processo) que está para se fazer na medida em que este o permita e o torne possível (DELEUZE, 1996, p. 2): “[...] não é nem um saber nem um poder. É um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos” (DELEUZE, 1996, p. 2).

Ao expor essas quatro características, Deleuze apresenta duas consequências geradas pela filosofia dos dispositivos: a primeira é o repúdio aos universais. Sendo os dispositivos processos particulares, nos quais um dispositivo apresentará efeitos, encadeamentos, características e manifestações distintas em um e outro corpo, um ou outro momento histórico, os universais perdem seu valor (“o universal nada explica, é ele que deve ser explicado” (DELEUZE, 1996, p. 2)), abrindo portas para o pluralismo, o pragmatismo, para as linhas de variações, que não têm ao menos coordenadas constantes. Ele lembra que “o Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objecto, o sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objectivação, de subjectivação imanentes a dado dispositivo” (DELEUZE, 1996, p. 3).

A segunda consequência é a abertura para a apreensão do novo. Isto não se refere em nenhuma instância à originalidade de um enunciado, visto que Foucault sempre se posicionou contra qualquer busca de fundações, de momentos iniciais, de marcos de uma gênese, por considerá-los pouco interessantes ou pertinentes. A singularidade de um determinado dispositivo não é caracterizada por nenhum tipo de originalidade, mas pela novidade do regime propiciada por ele. Podemos rever o texto de Agamben (2009), apontando que o surgimento de determinada necessidade urgente é o que propicia o aparecimento do dispositivo, é aquilo que o dispositivo sustenta. O novo de um dispositivo é a sua atualidade (DELEUZE, 1996, p. 4, grifo do autor):

Pertencemos a dispositivos e neles agimos. [...] O novo é o actual. O actual não é o que somos, mas aquilo em que vamos nos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir-outro. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: *a parte da história e a parte do actual*. A história é o arquivo, é o desenho do que somos e deixamos de ser, enquanto o actual é o esboço do que vamos nos tornando. Sendo que a história e o arquivo são o que nos separa ainda de nós próprios, e o actual é esse Outro com o qual coincidimos desde já.

Assim, a concepção do novo em um dispositivo permite que cada análise histórica, ainda que baseada nos mesmos pressupostos teóricos, refrate, em sua essência produtiva e material, uma empiria que revela o novo, que carrega o novo e reincide no novo. E este mesmo novo, em nenhuma instância, se torna ele mesmo fixo. Até mesmo as linhas de limites antigo/novo (se é que tais linhas existem) são volúveis, diluídas, flexíveis, pois a construção do novo (o novo dispositivo que gera novas subjetivações, que por sua vez, segundo Agamben (2009), criam processos dessubjetivadores, gerando novos dispositivos) é uma continuidade ainda não mapeada.

E é justamente nesta segunda consequência, neste novo, que o objeto deste artigo se manifesta. A obra de Dardot e Laval (2016), em especial o capítulo 9, intitulado “A Fábrica do Sujeito Neoliberal”, aborda os processos pelos quais a onda capitalista neoliberal de nossa sociedade tem criado um sujeito empresarial, que existe e vive numa sociedade empresarial. Os autores utilizam, nessa abordagem, a noção de dispositivos para a observação dos processos que sustentam esta sociedade e subjetivam o sujeito nela inserido. Os mesmos dispositivos, com apenas esta característica do novo, são possíveis de serem identificados nas diretrizes disciplinares presentes nos manuais de formação de lideranças de igrejas que seguem, baseados nos materiais utilizados como *corpus*, a linha neopentecostal de organização em células. Os livros, dois manuais e dois livros expositivos, apesar de diferirem de autores e até mesmo de níveis teológicos em que se baseiam, possuem, em sua totalidade, um caráter prescritivo e determinista, por estipularem como deve proceder o líder de célula para contribuir com a expansão da igreja e eficácia plena do sistema celular, e, ainda, determina quais características são exigidas, sem as quais o líder não será “aprovado” e, portanto, não produzirá, não crescerá, nem contribuirá, falhando com o sistema e sendo dele expulso. Tendo dito isso, passemos à análise de nosso *corpus*.

3 A fábrica do sujeito neopentecostal: uma comparação entre o sujeito-empresa de Dardot e Laval e o líder de célula, o sujeito “obreiro aprovado”

O *corpus* obtido para a realização deste artigo provém de quatro livros cujos autores, ainda que se diferenciem pelo método empregado na liderança de suas igrejas, compartilham da mesma teologia e alvos teológicos. Dois livros (*Manual da Visão Celular* [2007] e *Curso de Treinamento de Líderes* [2011]) são do pastor Aluísio A. Silva, fundador e líder da igreja Videira na cidade de Goiânia, GO, organizada em células com o objetivo de crescer e se multiplicar². Outro (*Ordem e Progresso: o Brasil por uma perspectiva que você nunca viu* [2014]) é de autoria do apóstolo Renê Terra Nova, líder do Ministério Internacional da Restauração (MIR), ministério que também

² Informações disponíveis no site <https://vinhaministerios.com.br>. Acesso em: 16 ago. 2018.

se organiza em células, porém sob o Modelo dos 12 (M12)³, e o último (*Caráter Aprovado* [2014]) é da apóstola Dejanira Vieira, servindo no MIR⁴.

Estes livros foram selecionados para análise justamente pelas semelhanças encontradas com as análises de Dardot e Laval (2016) da sociedade organizada pela empresa. A seguir, vamos pontuar quais são essas semelhanças encontradas na medida em que os autores também avançam em sua análise. Partimos do pressuposto de que os livros, sejam os prescritivos ou os expositivos, se orientam pelo que Dardot e Laval chamam de dispositivo de eficácia, para gerar um sujeito produtivo que contribua de modo ininterrupto com a expansão e a multiplicação da denominação da qual faz parte. Por questões de limites, nem todos os pontos serão abordados. Contudo, os que forem julgados mais relevantes à análise do dispositivo de eficácia serão destacados aqui.

Após um breve apanhado histórico, em que os autores apresentaram como esta visão neoliberal foi sendo implementada no sistema organizacional de nossa sociedade, um primeiro ponto é destacado:

[...] cada uma a sua maneira, psicanálise e sociologia registram uma mutação do discurso sobre o homem que pode ser reportado, como em Lacan, à ciência de um lado e ao capitalismo de outro: trata-se precisamente do discurso científico que, a partir do século XVII, começa a enunciar que o homem é o que ele deve fazer; e é para fazer do homem esse animal produtivo e consumidor, esse ser de labor e necessidade, que um novo discurso científico se propôs a redefinir a medida humana (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322).

Esta constatação parece resumir todo o escopo a seguir, mas, como apontado pelos próprios autores, é por demais vaga e insuficiente, levando-os ao trabalho descritivo no restante do capítulo. Contudo, precisamente nesta mesma constatação, já podemos apontar a primeira semelhança. Nesta conjuntura do capitalismo normativo, na frase “o homem é o que deve fazer”, a interpretação funcionalista da identidade do homem já pode ser encontrada em certas passagens nos livros consultados. Vieira (2014) descreve quais as marcas de um caráter aprovado por Deus:

O cumprimento de tarefas faz parte de um caráter tratado. [...] Deus ama o trabalho [...] Deus nos orienta a aprendermos com a formiga, que trabalha muito e não é preguiçosa. [...] Uma pessoa preguiçosa nunca cresce e nunca prospera. Deus espera o melhor de nós e não devemos apresentar resistência no cumprimento dos alvos e metas que recebemos. Precisamos lidar com os desafios que aparecem diante de nós, aprendendo também a lidar com o medo e vencê-lo (VIEIRA, 2014, p. 70).

E Silva (2011), de semelhante modo, também declara:

Todavia o Senhor mostrou a forma como podemos dominar: pelo serviço. [...] Portanto, o verdadeiro espírito da liderança é servir aos outros através do cumprimento do propósito para o qual fomos chamados. Todo o verdadeiro líder é apenas um servo glorificado. O caminho para a liderança é o desempenho do serviço, do chamado que recebemos de Deus, o Seu propósito para nós (SILVA, 2011, p. 44).

³ Informações disponíveis no site [https:// www.reneterranova.com.br](https://www.reneterranova.com.br). Acesso em: 16 ago. 2018.

⁴ Informações obtidas no livro, em aba da contracapa.

Nestes trechos vemos a relação entre homem e serviço, uma relação que qualifica a validade de um ser humano, a identidade de um ser humano pela sua disposição em produzir, em trabalhar, em cumprir objetivos, no intuito de alcançar uma glória, uma recompensa que o fará feliz. Agamben (2009, p. 44) explica que, como raiz de todo o dispositivo, se firma “um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica de um dispositivo”. Por sua vez, Dardot e Laval, em conformidade com a declaração de Agamben, que qualifica o dispositivo como uma resposta imediata para certo desejo de felicidade, que foi criado pelos enunciados entrelaçados nos dispositivos, mostram como o sistema de organização social, que busca solidificar e perpetuar esta conduta produtiva, cria também seu desejo, o alvo a que os sujeitos devem alcançar:

Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irredutível do desejo que o constitui. [...] trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional. [...] A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o ‘colaborador’ da empresa, enfim, o *desejo* com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder. O ser desejante não é apenas o ponto de aplicação desse poder; ele é o substituto dos dispositivos de direção das condutas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

É interessante destacar, no manual do pastor Aluizio Silva (2011), uma referência clara a um desejo, a uma vontade, um certo tipo de vocação interna da qual não se pode fugir, pois a questão se torna uma luta contra si mesmo.

O verdadeiro espírito de liderança é uma questão de mentalidade e não de técnicas ou métodos. Um lobo criado como um cão pode até parecer um animal doméstico, mas sempre terá dentro de si um clamor pela selva. Tendo sido criado para governar e liderar, o homem sempre terá esse clamor dentro de si. [...] O problema de todo lobo que vive como cão é que ele não está sendo o que foi criado para ser (SILVA, 2011, p. 45).

Relacionando essa declaração com um outro trecho de Dardot e Laval (2016, p. 327), percebe-se que há uma construção discursiva do trabalho como uma prática inerente e constitutiva do ser humano:

Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer *distância* entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa do próprio desejo, à qual ele não pode resistir (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Estes dois trechos parecem resumir esse primeiro ponto. A questão que parece principiar as engrenagens deste dispositivo é a constituição do sujeito que, na obra de Dardot e Laval, é o sujeito que trabalha para a sociedade capitalista que exige produção, mas que o desloca da fonte dessa produção. Contudo, nas obras analisadas, é o sujeito cristão que, inconscientemente, guarda dentro de si uma vocação para a liderança, que o

obriga a desempenhar seus serviços em prol da expansão do reino, em prol do cumprimento de sua vocação, que ele recebeu do próprio Deus e que, por isso, não pode resistir a ela. Em suma, tanto o capitalismo quanto a doutrinação pentecostal se caracterizam pelo mesmo método de gestão e controle.

Outro ponto que vale a pena destacar nesta comparação é com relação ao governo de si, ou da empresa de si mesmo. Neste ponto, os autores de “A fábrica do sujeito neoliberal” relatam, como consequência do envolvimento da empresa com o seu empregado, com a supressão psicológica de toda a distância entre o sujeito e o mercado, sob o pretexto de ele estar servindo ao seu próprio desejo e sua própria vontade, que o lema principal, o seu primeiro mandamento, dentro deste novo governo, seria o “ajuda-te a ti mesmo”, ou a ética da autoajuda (*self-help*) (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 332). Sendo assim, “a grande inovação da tecnologia neoliberal é vincular diretamente a maneira como um homem ‘é governado’ à maneira como ele próprio ‘se governa’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 332-333). E, nesse sentido, as empresas já não são formadas por patrões e empregados, mas por um conjunto de empresas de si mesmo, que carregam individualmente seus próprios sonhos e os expõem ao mercado para a competição.

Em outras palavras, como o trabalho se tornou um ‘produto’ cujo valor mercantil pode ser medido de forma cada vez mais precisa, chegou a hora de substituir o contrato salarial por uma relação contratual entre ‘empresas de si mesmo’. Desse ponto de vista, o uso da palavra ‘empresa’ não é uma simples metáfora, porque toda atividade do indivíduo é concebida como um *processo de valorização do eu*. O termo significa que a atividade do indivíduo, sob suas diferentes facetas (trabalho remunerado, trabalho benéfico para uma associação, gestão do lar familiar, aquisição de competências, desenvolvimento de uma rede de contatos, preparação para uma mudança de atividade etc.), é pensada em sua essência como empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 335).

Apesar de a semelhança entre a análise de Dardot e Laval com o nosso *corpus* existir, parece se tornar um tanto difícil estabelecer esta relação. Isto se dá pelo cunho cristão que, em primeira instância, trabalha a negação do eu, a priorização das necessidades alheias e a importância da glória de Deus, itens que fundamentam a fé cristã em seu plano relacional. Discutindo sobre os procedimentos e os meios postos em ação para possibilitar, numa sociedade dada, o ‘governo dos homens’, Foucault (2008c) comenta sobre o governo do pastorado, que se instaura no Ocidente com o advento do cristianismo, como um tipo de governo dos homens que teve como papel fornecer ao rebanho sua subsistência, zelar cotidianamente por ele e assegurar sua salvação. Tratava-se, enfim, de um poder que individualiza, concedendo, por um paradoxo essencial, tanto valor a uma ovelha quanto ao rebanho inteiro. É esse “tipo de poder que foi introduzido no Ocidente pelo cristianismo e que adquiriu uma forma institucional no pastorado eclesiástico: o governo das almas se constitui na Igreja cristã como uma atividade central e doura, indispensável à salvação de todos” (FOUCAULT, 2008c, p. 490). Governar, assim, consiste em conduzir condutas. Também, Foucault (2008c) define o liberalismo econômico como uma arte de governar que é, precisamente, a arte de exercer o poder na forma e segundo o modelo da economia. Essa governamentalidade, marcada por um saber que constituirá a economia política, adota, entre outros, elementos da pastoral cristã nas práticas de condução dos outros e de construção de subjetividades.

Baseando-se em Michel Foucault, a questão das práticas cristãs recebe um leve destaque dos autores Dardot e Laval (2016, p. 334). Contudo, a realização pessoal na religião pode ser apontada no mesmo sentido da empresa de si mesmo.

Nosso encargo é edificar uma igreja de vencedores, onde cada membro é um ministro e cada casa uma extensão da igreja, conquistando, assim, a nossa geração para Cristo, através das células que se multiplicam uma vez ao ano. [...] Há uma diferença entre cargo e encargo. [...] Quem trabalha por cargo precisa ser supervisionado o tempo todo, não tem motivação para criar nada e só faz o que mandam. Mas, quem tem encargo está disposto a dar a própria vida pelo objetivo proposto. [...] na visão de células, não há como se omitir ou não se envolver! Estar na visão é estar comprometido! Crentes que não produzem são crentes parasitas. [...] Já na igreja em células, seus membros têm a oportunidade de desenvolver seu potencial e se tornarem produtivos. [...] O sistema de Jesus foi projetado para resultar em produtores, e não em consumidores, ou parasitas. Precisamos retomar, nesses dias, ao fundamento do sacerdócio universal do crente, a verdade de que cada um de nós é um ministro (1Pe 2.9) (SILVA, 2007, p. 15-17).

A liderança estabelecida por Deus é diferente daquela exercida pelo mundo. Cada ser humano foi criado para sujeitar e para dominar (Gn 1.28), ou seja, cada um foi criado para ser um líder. Compreender isso é mudar sua mentalidade que, por falta de revelação, o levava a crer que os líderes sempre eram os mais carismáticos, os mais bem treinados, os mais temperamentais. Rejeite esses conceitos equivocados. Você nasceu e foi criado para liderar. John Maxwell afirma que liderança é influência, sendo assim, o homem que, através do Espírito, é cheio de poder e autoridade, influenciará a muitos. Assim, alguém que não exerce influência, é alguém que não é sal⁵, porque quem é sal influencia (SILVA, 2011, p. 43).

Podemos ver que, neste sentido, o chamado do crente é para a produção, para o avanço, pois ele guarda dentro de si uma liderança independente, dada a ele por Deus desde o seu nascimento. As relações de palavras (o líder, o vencedor, cargo e encargo, mudança de mentalidade, sal etc.) caracterizam o mesmo jogo léxico-semântico estabelecido por Dardot e Laval, que qualifica o proceder do empresário de si. Este empresário de si sabe que guarda dentro de si mesmo um potencial para o crescimento, da mesma forma em que o cristão guarda dentro de si um potencial para o domínio, para a liderança, para a influência e para o controle. E tudo isto girando em torno deste ideal que equilibra o desejo pela vida eterna e pelo cumprimento da vocação que recebeu, da mesma forma em que o empresário de si anseia pela realização pessoal, pelo sucesso, pelo sonho alcançado, pela felicidade resultante de seu esforço no trabalho.

4 Considerações finais

A proposta deste trabalho considerou as formulações de Michel Foucault (2008a) sobre a função enunciativa, tanto para constituir o *corpus* que pudesse comprovar o acontecimento da emergência de um sujeito pentecostal, construído sob técnicas similares de subjetivação do sujeito neoliberal, quanto para seguir um método de análise que problematizasse o fato de um determinado enunciado ter podido ser

⁵ Esta é uma referência ao sermão do monte, onde Jesus diz que o cristão é o sal da terra e a luz do mundo, presente em Mateus 5.13-16.

“enunciado”. Conforme Foucault (2008a), só há enunciado se ele fizer parte de uma série, desempenhar um papel no meio dos outros, para neles se apoiar ou deles se distinguir, pois qualquer enunciado, para se materializar, por isso ser ele da ordem do acontecimento, integra um jogo enunciativo, supõe outros, tem, em torno de si, um campo de coexistências. Nesse sentido, é pela análise dos enunciados, que constituem as práticas neopentecostais, que se chega ao campo enunciativo, onde elas se desenrolam e lhes permite uma dada ordenação e a coexistência com outras práticas discursivas, podendo, assim, desempenhar um papel em relação a outras práticas. Os fundamentos e as estratégias de produção de subjetividades nas práticas neoliberais, já analisadas por muitos autores, situam os enunciados sobre o sujeito neopentecostal em um espaço em que suas unidades significativas podem se multiplicar e se acumular.

Assim, para finalizar com algumas considerações, pode-se assinalar que o sistema de organização celular se fundamenta no mesmo estilo neoliberal, que subjetiva o sujeito nesta cascata de produção e demandas, com palavras de motivação e promessas de glória que o impelem para a maior produção, como recompensas pelo seu trabalho. Essas estratégias parecem caracterizar o mesmo dispositivo de eficácia a qual se referiram Dardot e Laval, ao analisar o sistema neoliberal de organização em que estamos inseridos, ou seja, nesta relação contratual sujeito-empresa, que obriga o sujeito a se portar em todas as suas relações individuais sob esta forma de condução. É o sujeito empresa que tudo submete a estratégias de produção, de ganho, de conquista, de planejamentos para a ampliação de bens, independentemente da ordem em que estes se originam.

Nesse sentido, além das estratégias que integram o dispositivo neopentecostal, outras investigações de Michel Foucault, com suas decorrentes noções, ajudam a pensar a forma neoliberal de exercício de governo de si e dos outros no interior das técnicas biopolíticas⁶. A análise do dispositivo, em questão neste trabalho, permite perceber a atuação de um conjunto de técnicas para normalizar a própria conduta das pessoas, enquanto seres vivos, com a sua submissão ao interesse de viver mais e melhor e às normas de controle de suas condições de vida. Em *Nascimento da biopolítica*, Foucault (2008b, p. 165) mostra que, para a biopolítica neoliberal, a economia de mercado “constitui o indexador geral sob o qual se deve colocar a regra que vai definir todas as ações governamentais. É preciso governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado”. Sob essa máxima, o neoliberalismo lança mão de uma teoria do *homo oeconomicus* em que o homem não é mais considerado como um parceiro da troca, mas como “um empresário, um empresário de si mesmo, [...] sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda” (FOUCAULT, 2008b, p. 311).

O discurso neopentecostal, conforme demonstrado pela análise, adota técnicas da teoria neoliberal, visto que esta defende a ideia de que a prescrição do padrão de conduta da população não decorre apenas da atuação do Estado, “pois o mercado de concorrência também pode perfeitamente se encarregar disso, atuando de maneira descentralizada e bastante eficaz como instância privilegiada de produção de subjetividades” (DUARTE, 2009, p. 47). Percebe-se, assim, que as igrejas neopentecostais não ficam imunes ao poder multiplicador e generalizante da forma de mercado neoliberal, trazendo em suas práticas discursivas e não-discursivas enunciados

⁶ Foucault recorre ao conceito de biopolítica para tratar de um poder disciplinador e normalizador, que começa a aparecer no final do século XVIII, incidindo não mais sobre os corpos dos indivíduos, mas na vida e no corpo da população, que deveria ser, então, administrada e controlada por políticas de Estado.

que as enformam como uma empresa, ao se apropriarem de ideias que remetem ao empreendedorismo, ao capital humano, ao marketing e à concorrência.

Dessa forma, se o discurso de autoajuda se manifesta numa forma prescritiva, do como proceder, isso se dá dentro de um exercício de poder biopolítico, em que as normas a seguir aparecem como garantia de bem-estar, não oferecendo ameaça de castigo individual, visto que a sutileza dessa forma de poder reside justamente em deixar aqueles que se recusam a investir em si como capital humano e a assumir-se como empreendedores de si mesmo a se destruírem e se excluírem frente à concorrência com aqueles que se dedicam e se preparam para serem assimilados pelo mercado da competitividade e se submetem à padronização das formas de conduzir a si mesmos e aos outros no mercado da concorrência, seja este mercado em busca de cédulas ou de células. Afinal, há uma generalização da ideia neoliberal de mercado, e que chega às igrejas, de que a segurança econômica, constantemente buscada, se torna imprescindível quando “previamente justificada em nome da garantia da qualidade de vida de certas populações” (DUARTE, 2009, p. 47); neste caso, qualidade aqui nesta vida e na outra vida, que só pode ser medida pela impossibilidade de qualidade de vida de muitos outros que não seguem as prescrições. No final das contas, é como Foucault (2008b, p. 369) demonstra: “O *homo œconomicus* é aquele que obedece ao seu interesse, é aquele cujo interesse é tal que, espontaneamente, vai convergir com o interesse dos outros”. Ou, como conclui Agamben (2009, p. 44), “na raiz de todo dispositivo está, deste modo, um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica do dispositivo”.

Muito ainda poderia ser dito acerca deste campo. No livro de Renê Terra Nova (2014), podemos identificar uma postura neoliberal ao apresentar soluções que diminuem o Estado, que incentivam o mercado privado e independente. O curioso, porém, está na carga espiritualista que justifica essas soluções, embasadas num apanhado histórico que conecta, por exemplo, Dom Pedro II (a quem ele declaradamente admira em dedicatória, por ser um homem que o “impressionou pela sua sabedoria, lealdade e vocação política inegociável” (NOVA, 2014)) a certos eventos que envolvem Israel, nação muito idolatrada pelo segmento M12. Outras relações entre os livros pesquisados e o texto de Dardot e Laval poderiam ser apontadas, como as consequências para o indivíduo que não se encaixa ou não se adapta corretamente ao sistema, e como o mercado lida com este indivíduo, como a maneira de lidar do mercado afeta o psicológico do indivíduo a curto e longo prazo etc. Todas estas questões configuram características de um dispositivo de eficácia em uso, para assegurar a perpetuação do sistema, de um lado, capitalista empreendedor, e, de outro, religioso e institucional. Porém, nos exemplos destacados acima, pudemos ver que as semelhanças são muito claras, nos quais os processos de subjetivação de um sujeito dentro deste sistema o impele a permanecer nele, torna-o “escravo” do sistema, por forçá-lo a crer num trabalho que é realizado para si mesmo, ao invés de um trabalho de sujeição ao outro. Em suma, vemos um sistema que apenas modificou os lexemas de um estilo de governo, para atrair determinado público que buscava suprir certa necessidade. Nada novo no fim das contas, contudo, tudo muito “atual”, esboço do que estamos nos tornando, o Outro pelo qual nos moldamos de antemão (DELEUZE, 1996).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A fábrica do sujeito neoliberal. In: _____. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 321-376.

DELEUZE, Gilles. O que é o dispositivo. In: _____. *O mistério de Ariana*. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1996. Disponível em: http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo. Acesso em: 31 mai. 2019.

DUARTE, André. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia. In: MOTTA, M. B. da (Org.) *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 82-118.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. *O Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. O jogo de Michel Foucault. In: MOTTA, M. B. da (Org.) *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Ditos e Escritos IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

NOVA, Renê Terra. *Ordem e Progresso: O Brasil por uma perspectiva que você nunca viu*. São Paulo: Semente de Vida Brasil, 2014.

PRADO FILHO, Kleber. Diversidade e diálogo: reflexões sobre alguns métodos de pesquisa em psicologia. In: ZANELLA, Andreia Vieira. (Org.), *Interações*, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 11-38, jul.-dez. 2006.

SARGENTINI, Vanice. O dispositivo: um aporte metodológico para o estudo do discurso. In: SOUSA, Kátia Menezes de; PAIXÃO, Humberto Pires (Orgs.) *Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade*. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 17-27.

SILVA, Aluizio A. *Manual da Visão de Células*. Goiânia: Editora Videira, 2007.

_____. *Curso de Treinamento de Líderes*. Goiânia: Vinha Editora. 2011.

VIEIRA, Dejanira. *Caráter Aprovado*. [S.l.: s.n.], 2014.

O FENÔMENO *PUZZLE-PUDDLE-PICKLE* NA PERSPECTIVA DO MODELO DOS EXEMPLARES

Paloma Maraísa Oliveira Carmo

Maria de Fátima de Almeida Baia

Submetido em 29 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 09 de setembro de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 125-148.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

O FENÔMENO *PUZZLE-PUDDLE-PICKLE* NA PERSPECTIVA DO MODELO DOS EXEMPLARES

THE *PUZZLE-PUDDLE-PICKLE* PHENOMENON BASED ON THE PERSPECTIVE OF THE EXEMPLARS MODEL

Paloma Maraísa Oliveira Carmo^{*}
Maria de Fátima de Almeida Baia^{**}

RESUMO: Neste estudo, apresentamos e discutimos o paradigma dos Sistemas Adaptativos Complexos (THELEN; SMITH, 1994; LARSEN-FREEMAN, 1997) com o modelo dos exemplares (BYBEE, 2001, 2016; CRISTÓFARO-SILVA, 2003) como uma abordagem alternativa para explicar o fenômeno *puzzle-puddle-pickle* (PPP), caracterizado por contextos em que a criança se mostra capaz de produzir determinado segmento, mas falha em outro. Para isso, analisamos tokens de uma criança que desenvolve o português brasileiro entre 1 e 2 anos. Após análise dos dados, mostramos que se trata de um fenômeno de baixa frequência e que não tem relação com templates operantes, i.e. rotinas articulatórias iniciais. Por essa razão, o modelo multirrepresentacional dos exemplares, que leva em consideração aspectos de diferentes componentes linguísticos e extralinguísticos, apresenta vantagens na sua abordagem.

PALAVRAS-CHAVE: *puzzle-puddle-pickle*; sistemas adaptativos complexos; modelo dos exemplares.

ABSTRACT: In this study, we present and discuss the paradigm of Complex Adaptive Systems (THELEN; SMITH, 1994; LARSEN-FREEMAN, 1997) with the Exemplars model (BYBEE, 2001, 2016; CRISTÓFARO-SILVA, 2003) as an alternative approach to explain the *Puzzle-Puddle-Pickle* phenomenon (PPP), characterised by contexts in which the child is able to produce a particular segment, but fails in another. We analyse tokens of a child who develops Brazilian Portuguese from 1 to 2 years. After analysing the data, we show that it is a low frequency phenomenon which has no relation with templates, i.e. initial articulatory routines. For this reason, the multi-representational Model of Exemplars has advantages in its approach as it takes into account aspects of different linguistic and extralinguistic components.

KEYWORDS: *Puzzle-Puddle-Pickle*; adaptive complex systems; exemplars model.

1 Introdução

Neste estudo, discutimos e analisamos a relação do léxico inicial com o desenvolvimento fonológico nos dados de uma criança. Em específico, investigamos o fenômeno *puzzle-puddle-pickle* no desenvolvimento do português brasileiro (PB) da variedade de Vitória da Conquista-BA. Para tanto, é assumido o quadro teórico dos Sistemas Adaptativos Complexos (SACs) (THELEN; SMITH, 1994), que assume

^{*} Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), bolsista CAPES, palomamaraissa@gmail.com.

^{**} Professora doutora no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN) e no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), mariadefatimabaia@uesb.edu.br.

variabilidade, instabilidade e não linearidade no sistema em desenvolvimento. Nessa perspectiva, o sistema não segue uma ordem pré-estipulada, por estar aberto à entrada de energia para que mudanças ocorram durante o desenvolvimento e padrões possam emergir de forma variável e dinâmica. Em consonância com os SACs, é assumido, ainda, o modelo multirrepresentacional dos exemplares (PIERREHUMBERT, 2012; BYBEE, 2001, 2002, 2008; CRISTÓFARO-SILVA, 2003; OLIVEIRA-GUIMARÃES, 2008), que capta essa variabilidade e instabilidade no percurso de desenvolvimento fonológico infantil a partir de sobreposição de exemplares em competição no sistema em desenvolvimento.

Em geral, a perspectiva dos SACs (THELEN; SMITH, 1994; LARSEN-FREEMAN, 1997; DE BOT *et al*, 2007), vinculada ao modelo dos exemplares (PIERREHUMBERT, 2012; BYBEE, 2001, 2008, 2016; CRISTÓFARO-SILVA, 2003), defende que o desenvolvimento da linguagem inicial é dependente da interação entre múltiplos elementos, e a experiência tem um impacto na representação fonológica. Nesse sentido, a criança, no período inicial de desenvolvimento linguístico, é capaz de adquirir novos padrões a partir do seu contexto linguístico e da associação entre elementos já existentes que emparelham forma e significado. A experiência e a frequência, portanto, são fundamentais para a representação linguística. Todavia, como Pierrehumbert (2012) observa, o fato de ser possível a aplicação dos SACs nos estudos da linguagem não pressupõe que todo sistema dinâmico funcione com uma gramática. Para a autora, qualquer teoria linguística que se baseie na perspectiva dinâmica precisa ser capaz de reproduzir e explicar as regularidades da gramática. Essa necessidade tem sido um dos maiores desafios dos estudos de linguagem recentes que fazem uso dos Sistemas Dinâmicos.

No que se refere à relação entre o léxico e os padrões fônicos iniciais, segundo Gerken (2008), o léxico compreende um conjunto de palavras partilhadas e internalizadas pelo falante em uma dada comunidade linguística a partir de um acervo vocabular. Em termos de desenvolvimento, podemos afirmar que a entrada lexical é um processo complexo e contínuo que, além disso, ocorre em correspondência com outros subsistemas. Em uma visão dinâmica, Pierrehumbert (2012), ao abordar a relação entre léxico e fonologia, defende um “léxico dinâmico” que seria o *locus* central da associação entre forma e significado e o armazenamento abstrato (fonológico) e detalhado (fonético) das palavras.

De acordo com Brum-de-Paula e Ferreira-Gonçalves (2008), a constituição do léxico, pensando no desenvolvimento linguístico, resulta da interação entre vários domínios da linguagem. Assim, o desenvolvimento lexical é determinado pelo inventário fonológico da criança e vice-versa, o que permite considerar que as primeiras palavras já expressam a emergência da representação fonológica de modo dinâmico, não linear e rico em detalhamento fonético.

As representações linguísticas se formam por meio de uma memória enriquecida, uma vez que são armazenadas todas as informações que um falante pode extrair da sua experiência linguística. Dessa maneira, o modelo dos exemplares tem sido usado nos estudos dos SACs como meio de explicar a relação entre estrutura linguística, léxico e significado. O uso desse modelo é pertinente para a perspectiva dinâmica devido ao seu caráter multirrepresentacional. De acordo com Cristófaros-Silva e Oliveira-Guimarães (2011), os modelos multirrepresentacionais assumem a representação linguística do componente fonológico como multiplamente especificada,

por incluir fonemas, alofones e detalhes fonéticos, além de informações extralinguísticas.

Ademais, a fim de demonstrar a relação do léxico inicial com a representação fonológica, seguimos o modelo dos exemplares (PIERREHUMBERT, BYBEE, 2001; CRISTÓFARO-SILVA; 2003; OLIVEIRA-GUIMARÃES, 2008) no intuito de apresentar uma explicação alternativa para o fenômeno *puzzle-pudlle-pickle* (doravante PPP) (MACKEN, 2008), que ilustra a não estabilização de um segmento em uma determinada palavra, mas que é realizado em outra.

Delimitamos uma questão para nortear este trabalho: haveria relação entre o léxico inicial e o desenvolvimento fonológico, em específico, com os *templates*? Como reportado na literatura (BRUM-DE-PAULA; FERREIRA-GONÇALVES, 2008; WIETHAN *et al.*, 2014), o desenvolvimento lexical e o fonológico estão inter-relacionados. Ou seja, o inventário lexical das crianças acomoda detalhes fônicos que influenciam na emergência de novos itens e vice-versa. Essa questão refere-se à hipótese deste trabalho: o desenvolvimento fonológico não opera isoladamente, há uma estreita relação entre os padrões fônicos emergentes e outros aspectos presentes.

2 Desenvolvimento fonológico e lexical: explicação com base no modelo dos exemplares

O modelo dos exemplares (SMITH, 1981; BYBEE, 2001; CRISTÓFARO-SILVA, 2003; MATLIN, 2004; BOD; COCHRAN, 2007; OLIVEIRA-GUIMARÃES, 2008) foi introduzido, na Psicologia, como modelo para explicar a formação de categorias. Recentemente, nos estudos linguísticos, tem sido mais explorado pela fonética e pela fonologia como uma proposta alternativa para explicar as representações mentais e, também, explicar o funcionamento e a categorização das unidades linguísticas.

É importante enfatizar, ainda, que não se trata de um modelo específico para a linguagem. Na verdade, trata-se de um modelo capaz de explicar processos de armazenamento na memória de domínio geral, que compreende processos operantes em outras áreas da cognição humana, os quais não são, estritamente, linguísticos. Em virtude dessa complexidade, as representações, com base em um modelo de exemplar, têm uma organização rica e detalhada por incluírem tanto aspectos linguísticos quanto aspectos extralinguísticos.

Segundo o modelo, os exemplares representam um conjunto de itens lexicais experienciados pelo falante. Esses exemplares são organizados em redes de generalizações que conectam abstrações em vários níveis, isto é, o falante estoca todas as formas possíveis atestadas em sua experiência por meio de esquemas que expressam generalizações. Além disso, o modelo dos exemplares é entendido como um modelo de representação de memória que, vinculado à Fonologia de Uso, considera níveis de abstração por meio da categorização de exemplares armazenados a partir de similaridades fonéticas, semânticas e do contexto de uso. Nessa perspectiva, as representações linguísticas consistem em uma memória enriquecida, uma vez que são armazenadas todas as informações que um falante pode extrair da sua experiência linguística.

Segundo Cristófar-Silva e Oliveira-Guimarães (2011), os modelos multirrepresentacionais assumem a representação linguística do componente fonológico

como multiplamente especificada, incluindo fonemas, alofones e detalhes fonéticos finos, por exemplo, além de informações sobre o falante e o contexto pragmático no qual a palavra está contextualizada.

A experiência, de acordo com o modelo dos exemplares, tem impacto na representação da linguagem (BYBEE; CACOULLOS, 2008; BYBEE, 2016), e a frequência das unidades linguísticas tem um efeito na organização fonológica inicial, i.e. no mapeamento fonológico. Aplicada aos estudos da linguagem, a experiência, juntamente com a frequência, favorece os processos de: a) *convencionalização*, b) *associação*, e c) *automatização* das unidades linguísticas, que assumem comportamentos variáveis, gradientes e emergentes. A *convencionalização* trata-se da estabilização de um exemplar na memória do indivíduo a partir da frequência de uso, tornando-se mais produtivo. A *associação* permite que o indivíduo associe formas fonéticas, semânticas e pragmáticas a elementos já experienciados. Por fim, a *automatização* permite que as unidades associadas se relacionem de maneira convencional, possibilitando a produção automática dos elementos.

Uma vez que as unidades linguísticas armazenadas influenciam na categorização de novos itens, o processo de associação é ativado na memória do indivíduo. Haja vista essa associação, as unidades são mapeadas de acordo com a similaridade dos exemplares já estocados (BOD; COCHRAN, 2007), i.e. as palavras que apresentam significados semelhantes são alocadas próximas umas das outras e, quando um exemplar é acessado, elas ativam, automaticamente, outros itens similares. Cada ocorrência de uso reforça a representação de exemplares que vão se sobrepondo e se tornando mais fortes nas nuvens; por conseguinte, são mais produtivos e mais prováveis de serem ativados na produção. O uso contínuo dessas categorias favorece, automaticamente, a convencionalização no léxico do indivíduo.

Ao tratar da organização fonológica, Bybee (2016) descreve os processos gerais inerentes à organização da seguinte maneira:

- a) *Categorização*: refere-se à similaridade ou ao emparelhamento de unidades que ocorrem quando palavras ou construções são reconhecidas e associadas a categorias já mapeadas na memória do indivíduo. As categorias resultantes, nesse processo, constituem a base do sistema linguístico;
- b) *Chunking*: nesse processo, as construções partem da união de um conjunto de *chunks* já formados na memória do indivíduo e fundidos em uma só unidade. Desse modo, as sequências de unidades repetidas são agrupadas juntas para serem acessadas como uma unidade simples;
- c) *Memória enriquecida*: trata-se do armazenamento de categorias linguísticas e não linguísticas. Uma representação enriquecida inclui detalhes fonéticos para palavras e construções mais complexas, bem como informações contextuais e semânticas. Isso implica uma representação redundante de informações já experienciadas e mapeadas em nuvens de exemplares;
- d) *Analogia*: esse processo se refere à formação de novas categorias a partir de unidades previamente experienciadas, levando em consideração a forma e o significado.

É fundamental salientar que esses processos estão inter-relacionados e operam, paralelamente, na representação linguística. Bybee (2016) defende que os exemplares exibem um efeito prototípico, tendo em vista uma organização gradual a partir do nível

de experiência. Isso significa dizer que, na visão da autora, os exemplares apresentam membros mais centrais, caso sejam mais produtivos. No entanto, estudos de Psicologia Cognitiva questionam se de fato há um elemento considerado mais central na representação de exemplares (MATLIN, 2004).

Além de Matlin (2004), há outros estudos que defendem que os protótipos não são equivalentes a exemplares (ALTOM; MEDIN; MURPHY, 1984). Segundo Matlin (2004), esses modelos são avaliados separadamente. As razões para isso são: a) primeiro, a abordagem de protótipos sugere que as categorias levem em consideração somente o item que for mais típico, reduzindo a totalidade de informações em meio a um conjunto de variedades em uma única abstração; segundo, as categorias têm uma estrutura gradual, partindo dos membros mais representativos, ou prototípicos, para os menos prototípicos; b) no modelo dos exemplares, são registradas todas as ocorrências sem uma hierarquia na representação; essas categorias são armazenadas à medida que são usadas, sobrepondo-se a cada uso, sejam elas mais típicas ou não.

Nas palavras de Altom, Medin e Murphy (1984, p. 334, tradução nossa), “[...] a categorização dos modelos de exemplares difere muito dos modelos de protótipos, já que a avaliação de categorias se baseia na recuperação de informações sobre membros de categorias específicas e não em informações resumidas sobre atributos típicos”¹. Dessa maneira, na visão dos exemplares, os conceitos são representados por um conjunto variável de categorias, inclusive redundantes, e não por uma representação ordenada linearmente, isto é, ao pensar na representação de exemplares, devem ser levados em consideração vários elementos sobrepostos à medida que são acessados pelo indivíduo em detrimento de uma representação hierárquica ou prototípica.

Nesse sentido, em um modelo dos exemplares, as representações linguísticas são amplas e redundantes e, além disso, exibem gradiência e variação (LANGACKER, 2000; BYBEE, 2002, 2016). Em termos de desenvolvimento linguístico inicial, cada novo exemplar tem um impacto na representação, e as mudanças que ocorrem são implementadas à medida que seu uso se torna mais frequente ao longo do tempo.

Assim, nessa perspectiva, as estruturas linguísticas não se encontram previamente estocadas, mas são adquiridas conforme a exposição e a generalização de exemplares que são alocados em espaços semânticos, contextuais e formas semelhantes. A respeito disso, Oliveira-Guimarães (2008) argumenta que:

Ao ouvir uma determinada forma de uma palavra, o falante/ouvinte a compara com os exemplares já existentes dessa mesma categoria e a armazena junto com os demais membros, constituindo uma rede de relações, a qual se organiza a partir de parâmetros como: frequência, similaridade (fonética, semântica, morfológica, contextual) e robustez. Ou seja, há sobreposição de formas distintas de uma mesma palavra. As formas que são mais (sic) frequentes têm uma representação mais robusta no feixe daquela categoria (OLIVEIRA-GUIMARÃES, 2008, p. 82).

É sabido, ainda, que os exemplares podem ser formados por diferentes categorias em diferentes níveis de complexidade: tanto abaixo do nível da palavra, que correspondem às unidades fonéticas, quanto em construções mais complexas preenchidas por sintagmas. É fundamental enfatizarmos que essas categorias são

¹ “[...] *exemplar models of categorization differ sharply from the prototype models in their assumption that category judgments are based on retrieval of information about specific category members rather than on summary information about typical attributes*”.

ativadas a partir da experiência que o falante tem da língua. No que se refere ao armazenamento dos itens, Pierrehumbert (2003) explica que as palavras são armazenadas em grupos que apresentam características fonotáticas e prosódicas similares. Além disso, na perspectiva dinâmica seguida pela autora, essas representações linguísticas não são estáticas, pois podem ser modificadas de acordo com algum tipo de interferência.

Dado que o uso contínuo de categorias contribui para o desenvolvimento lexical, a frequência assume um papel determinante no mapeamento linguístico e no funcionamento das categorias. Todas as unidades experienciadas são registradas na memória, a partir das similaridades, e acomodam todas as possibilidades de realização. Categorias mais frequentes estão mais aptas a apresentarem um maior número de exemplares, ao passo que categorias menos frequentes tendem a diminuir o registro de exemplares categorizados. Essas categorias são mapeadas em forma de nuvens de exemplares compostas por informações linguísticas e não linguísticas, como a figura a seguir apresenta.

Fonte: CRISTÓFARO-SILVA, 2003.

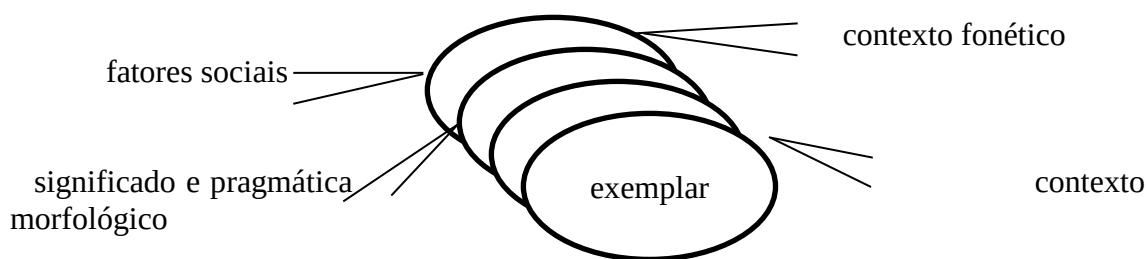


Figura 1 - Nuvem de exemplares

Conforme os exemplares são acessados ou atualizados, eles vão ganhando força no léxico do indivíduo, sobrepondo-se nas nuvens de exemplares. Em contrapartida, aqueles que não forem reforçados tendem a desaparecer da memória do falante. Segundo Bybee (2008),

[...] para cada palavra ou frase no léxico de um falante, há uma nuvem ou conjunto de exemplares fonéticos. O significado da palavra ou frase também é representado por nuvens de exemplares que representam o contexto e o significado de cada símbolo de uma palavra. Propõe-se que a memória para objetos linguísticos seja a mesma para objetos não-linguísticos, o que significa que essas memórias também podem decair (BYBEE, 2008, p. 400, tradução nossa)²

Além disso, as palavras mais frequentes apresentam mais variação e mais mudança em uma velocidade maior em relação às que apresentam baixo número de

² “Thus for every word or phrase in a speaker's lexicon, there is a cloud or cluster of phonetic exemplars. The meaning of the word or phrase is also represented by clusters of exemplars which represent the context and meaning for each token of a word. It is proposed that memory for linguistic objects is the same as for non-linguistic objects, which means that memories can also decay”.

ocorrência. Bybee (2016) apresenta duas explicações no que tange ao efeito dessa frequência: primeiro, exemplares mais frequentes são mais fáceis de acessar em tarefas de escolha lexical; em segundo, palavras de alta frequência apresentam maior estabilidade. Ou seja, as palavras mais frequentes apresentam uma maior autonomia lexical.

Apesar de os itens mais frequentes serem mais acessíveis e estocados em uma velocidade superior aos itens menos frequentes, isso não significa que as categorias que ocorrem em menor escala não sejam armazenadas. Pelo contrário, as unidades que ocorrem em menor frequência são mapeadas a partir do controle de co-ocorrência na experiência. Nesse caso, os falantes apresentam exemplares em competição que estão representados na sua comunidade de fala.

Dessa maneira, a representação fonológica, baseada no modelo dos exemplares, é gerenciada pela força lexical com que as categorias tendem a ocorrer no sistema, podendo ser excluídas ou não da representação mental. Assim, quando a repetição é contínua, as categorias são reforçadas no léxico, exibem um número maior de *tokens* e ganham mais força lexical, ao passo que exemplares mais fracos ou não repetidos as perdem e são excluídos da representação mental. É a frequência, nesse caso, que determina essa categorização. Segundo Bybee (2008), os efeitos da frequência são incorporados nesse modelo de três modos:

1) Os exemplares são reforçados com cada uso, tornando-se mais propensos a serem escolhidos para uso subsequente, 2) palavras de alta frequência são susceptíveis de ter um maior intervalo de variação de modo que sua nuvem de exemplares será maior, e 3) cada uso de um exemplar em tempo real tem o potencial de ter efeitos fonéticos impactando sobre ele. É o terceiro ponto que fornece o mecanismo para os efeitos fonéticos maiores em palavras de alta frequência (BYBEE, 2008, p. 402, tradução nossa).³

A cada uso, as categorias são movidas, gradualmente, para a parte superior e são mapeadas em forma de nuvens de exemplares, afetando os *tokens* já experienciados. Em um modelo dos exemplares, todas as ocorrências são registradas na memória. Sendo assim, de acordo com Bybee (2013), não há limites para a quantidade de categorias a serem armazenadas na memória do indivíduo, visto que a capacidade neural é muito maior do que se imagina.

Em suma, a frequência afeta a natureza da representação mental, visto que palavras frequentemente acessadas têm uma força lexical maior em relação às de baixa frequência. A respeito da frequência, há de se considerar duas maneiras distintas de avaliá-la no mapeamento de exemplares: a frequência de *token* e frequência de *type*.

A frequência de *token* é designadamente o número total de ocorrências de uma palavra ou de uma construção particular. Segundo Vigário, Frota e Martins (2010), esse tipo de frequência tem algumas implicações:

[...] acentua a importância da distribuição de unidades e padrões efetivamente presentes no *input*, que varia de língua para língua [...] acentua também a relevância do uso da língua e do estudo dos possíveis diferentes *inputs* numa

³ “1) Exemplars are strengthened with each use, making them more likely to be chosen for subsequent use, 2) high frequency words are likely to have a greater range of variation so that their exemplar clusters will be larger, and 3) each use of an exemplar in real time has the potential for phonetic effects to have an impact on it. It is the third point that provides the mechanism for the greater phonetic effects on high frequency words”.

mesma língua a que diferentes crianças possam estar expostas (VIGÁRIO; FROTA; MARTINS, 2010, p. 764).

Ademais, uma construção de *token* é estabelecida por um conjunto de itens que ocorrem em cada posição (fonética, morfológica, sintática, pragmática), formando novas categorias (BYBEE, 2013). Nesse caso, há uma contagem geral de todas as categorias formadas, inclusive as repetidas. Oliveira-Guimarães (2008) apresenta um exemplo de *token* ‘st’ em uma palavra como pista que ocorreu dez vezes. Nesse caso, todas as ocorrências da palavra com a sequência ‘st’ foram computadas.

A frequência de *token* exhibe, ainda, um efeito potencial na representação linguística: palavras de alta frequência têm uma taxa maior de mudança do que palavras menos frequentes (BYBEE, 2001). Tratam-se das mudanças fonéticas que progridem mais rapidamente em itens com alta frequência. Isso é notório nas construções em que palavras ou sintagmas sofrem redução a partir de processos fonéticos aplicados em tempo real nas palavras em uso.

Já a frequência de *type* se refere a uma frequência dicionarizada de padrões particulares, ou seja, listagem de palavras únicas (VIGÁRIO; FROTA; MARTINS, 2010). Esse tipo de frequência é avaliado no contexto de construção e o seu efeito está relacionado à produtividade que corresponde à probabilidade de uma construção ser aplicada a outros itens. A título de exemplificação, Bybee (2016) apresenta o seguinte: na construção “*drive someone crazy*” (“deixar alguém maluco”), a posição do verbo pode ser preenchida pelos verbos “*drive*” (“deixar”), “*send*” (“mandar, enviar”), “*make*” (“fazer”), ao passo que a do adjetivo pode ser ocupada por uma variedade de tipos, tornando-se, dessa maneira, a construção mais produtiva.

De modo geral, tanto a frequência de *token* quanto a frequência de *type* são importantes para compreender como as categorias podem afetar a formação de palavras e construções que estão, constantemente, em mudança. Essas mudanças resultam do uso da língua e o seu efeito de frequência e repetição. Pensando nos exemplares, em consonância com a perspectiva dos SACs, essa mudança é fundamental para as representações cognitivas da linguagem bem como para a formação de padrões linguísticos, uma vez que o indivíduo passa por diferentes momentos de instabilidade até atingir a estabilidade. Cada mudança exibida no sistema do indivíduo provoca um efeito na sua própria gramática.

3 Primeiras palavras: o fenômeno *puzzle-puddle-pickle*

Quando a criança está adquirindo as primeiras palavras, ela se apropria de estratégias para a organização do seu sistema fonológico. Essas estratégias incluem, em geral, exploração dos sons favoritos, exploração da reduplicação ou produção monossilábica, redução de sílabas ou segmentos etc. (VIHMAN, 1993). Em certa medida, esses meios utilizados pelas crianças podem resultar em adaptações/trocas fonológicas no interior da palavra cujo propósito é se aproximar da forma-alvo.

Essas trocas fonológicas ocorrem quando as crianças produzem um determinando segmento em um modo ou ponto de articulação, mas em um momento posterior, podem não realizá-lo. Segundo Macken (2008),

O exemplo mais interessante das muitas-muitas correspondências... é fornecido pelo fenômeno dos “*puzzles*”. Isto é, a criança parece incapaz de

produzir um som particular ou sequência de som no lugar correto, mas é perfeitamente capaz de produzir como sua interpretação de outra coisa. Por exemplo, por regras completamente regulares *puddle* foi pronunciado [pʁə] enquanto *puzzle* foi pronunciado [pʁə]. Ou seja, temos a matriz /pʁə/ [pʁə]; /pʁə/ [pʁə] (MACKEN, 2008, p. 6, tradução nossa).⁴

O fenômeno *puzzle-puddle-pickle* (PPP) ilustra a não estabilização de um segmento no interior de uma palavra, que, segundo Bybee (2001), é substancialmente mais rica do que o segmento isolado. Em outras palavras, trata-se de um fenômeno caracterizado por contextos em que a criança se mostra capaz de produzir determinado segmento, mas falha em outro. Lamprecht *et al* (2004) apresentam um exemplo do fenômeno no desenvolvimento do PB, nele a criança produz ‘sala’ como [tala] e ‘chave’ como [savi].

Com base em uma explicação estruturalista, a criança, ao trocar um segmento pelo outro, demonstraria que ainda não adquiriu todos os fonemas previstos em sua língua materna. Para Jakobson (1972), o desenvolvimento dos segmentos se daria por meio de feixe de traços lineares. Além disso, haveria uma cronologia na aquisição desses segmentos, razão pela qual a criança estaria trocando um ‘t’ por um ‘k’, por exemplo. No entanto, como a perspectiva de Jakobson explicaria o fato de a troca acontecer em um grupo de palavras e não em outro?

Estudos derivacionais explicam esse fenômeno com base em uma representação subjacente de generalizações de padrões sonoros com regra ordenada ou armazenada de maneira errônea (SMITH, 1963). Por outro lado, estudos com base em restrições, como os da Teoria da Otimidade (TO), explicam que no estágio inicial de desenvolvimento haveria um ordenamento específico e diferente das restrições da gramática adulta (DINNSEN; O’CONNOR; GIERUT, 2001; SCHWINDT, 2010). Nesse ponto de vista, durante o desenvolvimento linguístico, a criança apresentaria diferentes hierarquias, cada qual refletindo um estágio de seu desenvolvimento. Em geral, nos estudos de aquisição da linguagem com base na TO, a fala infantil é frequentemente não marcada quando comparada com a língua a ser adquirida. Em TO isso pode ser expresso assumindo que as restrições vêm, inicialmente, ranqueadas de acordo com as restrições estruturais, as quais estão, assim, ranqueadas acima das restrições de fidelidade (MCCARTHY; PRINCE, 1993; LEVELT *et al*, 2000).

Em uma perspectiva dos SACs e de uso, esse fenômeno seria resultado de momentos de instabilidade e variabilidade no percurso de aquisição infantil. Os momentos são gerenciados por uma reorganização interna devido ao princípio da auto-organização, que consiste na formação espontânea de padrões, para atingir uma ordem em um determinado ponto.

Por ser armazenado um exemplar (palavra) com determinado segmento em um ponto ou modo de articulação e estar ausente em outra, característica do fenômeno PPP, podemos afirmar que a representação inicial do desenvolvimento fonológico seria a palavra (cf. VIHMAN; CROFT, 2007). Assim, durante o desenvolvimento, a criança não aprenderia segmentos isolados, pois, na verdade, a palavra seria o *locus* de categorização.

⁴ “[...] the most interesting instance of the many-many correspondences... is provided by the phenomenon of ‘puzzles’. That is, the child appears unable to produce a particular sound or sound sequence in the correct place, but is perfectly capable of producing it as his interpretation of something else. For instance, by completely regular rules puddle was pronounced [pʁə] whilst puzzle was pronounced [pʁə]. That is, we have the array /pʁə/ → [pʁə]; /pʁə/ → [pʁə].”

Por essa razão, este estudo se apoia em uma perspectiva holística, na qual a palavra é tomada como a unidade emergencial do desenvolvimento fonológico. Para Bybee (2001), as palavras são unidades de uso tanto fonológico quanto pragmático. Elas podem ser categorizadas via percepção e produção e a sua identificação não é uma tarefa simples e fácil, uma vez que é difícil precisar o que vem a ser uma palavra. Ademais, o que Gerken (2008), por exemplo, apresenta como protopalavra, ou seja, produção que se distancia do alvo e, em geral, formada por duas sílabas, pode ser interpretada como palavra na perspectiva da *Whole-Word Phonology* (VIHMAN; CROFT, 2007), caso apresente evidências de manifestação de um *template*⁵ predominante.

Seguindo essa proposta, a palavra seria definida a partir da aplicação de padrões durante o gerenciamento do conhecimento linguístico. Nas palavras de Cristófar-Silva e Oliveira-Guimarães (2011), a palavra assume papel fundamental como *locus* organizador da sonoridade para acomodar padrões que as crianças buscam construir. Devemos enfatizar, ainda, que apesar de muitas formas infantis não apresentarem relação com o alvo, o seu significado pode ser recuperado pelo contexto específico.

Salientamos que a aplicação de um padrão na representação fonológica inicial pode ser considerada um indício de que o infante dispõe de uma representação holística, i.e a palavra. Essa proposta holística defende que a criança não aprende segmentos isolados, mas categorias sonoras acopladas na palavra inicial bem como determinados padrões que facilitam a expansão lexical.

Ademais, é fundamental enfatizar que a ocorrência do fenômeno PPP é diferenciada entre as crianças, que apresentam um comportamento verbal variável, dinâmico e idiossincrático, além de possuírem estruturas fonotáticas próprias do sistema alvo.

4 Metodologia

Os dados discutidos nesta pesquisa são dados observacionais e longitudinais, provenientes de fala espontânea de uma criança com desenvolvimento típico: uma criança do sexo feminino, nomeada como L. A criança é residente na cidade baiana de Vitória da Conquista e seus dados são pertencentes ao banco de dados do Grupo de Estudos de Psicolinguística e Desenvolvimento Fonológico (GEPDEF)⁶. Por se tratar de estudo longitudinal, são analisadas sessões com intervalos mensais, no período de 1;0 a 2;0 anos, com duração de cerca de 30 minutos cada uma, em contextos espontâneos de fala entre a criança, cuidadores e pesquisadores.

Durante as sessões, foram realizadas diferentes brincadeiras, contações de histórias, canções infantis, visando à estimulação de fala das crianças. Após as gravações, os vídeos foram transferidos da câmera digital e da câmera do computador para um HD externo. As gravações em vídeo foram realizadas com filmadora da marca Samsung modelo PL60. Coletados os vídeos, os dados foram transcritos baseando-se no formato CHAT de transcrição da plataforma CHILDES.

⁵ *Templates* são rotinas articulatórias usadas de maneira sistemática para a expansão do léxico.

⁶ Coleta de dados aprovada pelo comitê de ética do projeto maior “Padrões emergentes no desenvolvimento fonológico típico e atípico” (CAAE 30366814.1.0000.0055), coordenado pela Profa. Maria de Fátima de Almeida Baía.

Na tabela 1, a seguir, é apresentado o total de produções realizadas pela criança e analisadas neste estudo.

Tabela 1 - Total de produções de palavras de L.

Criança	Faixa etária	Total de produções de palavras
1. L.	1;0-2;0 13 sessões/meses	1256 <i>tokens</i>

Por serem dados iniciais, para categorizar produções como palavra e não balbucio, foram considerados os critérios elaborados por Vihman e MacCune (1994), que são aplicados em palavras que geram dúvidas quanto à categorização. Quando há candidatos que geram dúvidas, é preciso considerar aspectos fônicos relacionados ao alvo e/ou pistas de contexto específico de uso para não ser descartado de início. Os critérios são os seguintes:

- 1) Critérios baseados no contexto: a) *contexto determinativo* – refere-se a palavras com significados específicos, facilmente identificáveis no contexto; b) *identificação materna* – envolve o conhecimento dos cuidadores em relação à produção da criança, de acordo com o pesquisador; c) *uso múltiplo* – quando a criança usa a mesma produção mais de uma vez; d) *episódios múltiplos* – observa-se a mesma produção com formas fonológicas semelhantes em diferentes contextos.
- 2) Critérios baseados no modelo de vocalização: a) *correspondência complexa* – a forma infantil corresponde a dois segmentos próximos à forma-alvo; b) *combinação exata* – observa-se que até mesmo um ouvido não treinado consegue reconhecer um exemplo de palavra; c) *correspondência prosódica* – verifica-se uma correspondência prosódica (acento, quantidade de sílaba) da produção infantil com a forma alvo.
- 3) Relação com outras vocalizações: a) *tokens imitados* – observa-se que a criança compreende em sua produção o *token* imitado; b) *invariante* – verifica-se todas as produções exibem as mesmas formas fonológicas; c) *sem usos inadequados* – as produções ocorrem em mesmo contexto de uso que sugerem o mesmo significado. (BAIA, 2013, p. 78-79)

Para Vihman e MacCune (1994), um bom candidato à palavra será aquele que apresentar pelo menos quatro critérios desses apresentados acima. Aquelas produções que apresentarem um número inferior serão categorizadas como balbucio. No Quadro 1, a seguir, são apresentados alguns exemplos dessas produções duvidosas de L. seguindo os critérios de Vihman e MacCune (1994):

Quadro 1 - Exemplo de produções que geraram dúvidas de acordo com Vihman e McCune (1994)

Candidato	Alvo	Contexto				Modelo vocal			Outro			Decisão
		Determin	M/P id	Uso Mult.	Epis. Mult	Complexo	Exato	Prosod.	Imit.	Invar.	Sem uso inap.	
[pa]	sapo		X									NÃO
['na.na]	comida	X	X	X				X	X		X	SIM
[du.'te]	Chulé	X	X	X				X	X		X	SIM
['mai.te]	menina		X			X						NÃO
[ba.'ba]	Peppa	X	X	X	X	X		X	X		X	SIM

Outro ponto importante a ser considerado nessa categorização é a frequência. Ao categorizar as produções, leva-se em consideração tanto as palavras repetidas quanto as que foram produzidas uma única vez, i.e. consideram-se *tokens* e *types*, respectivamente.

Além disso, foram tabulados os dados, considerando as categorias fonológicas infantis. Vihman e MacCune (1994), a fim de determinar as categorias adequadas para descrever o uso das palavras produzidas pelas crianças, exploram um conjunto de contextos que acompanham a produção infantil:

1. *Nominais*: palavras referentes a animais, objetos e demais substantivos. Contexto: formas nominais usadas com referência a um conjunto de entidades, sugerindo a consciência da criança em relação ao tipo de *token*;
2. *Relacionais*: geralmente são interpretadas como palavras de evento, com mudanças temporais ou espaciais no ambiente, por exemplo, “atrás”, “na frente”.
3. *Eventos*: refere-se aos eventos realizados pelas crianças durante brincadeiras. Inclui palavras que marcam eventos simulados, como por exemplo, “alimentar a boneca”, “dar chá para as amigas”;
4. “*Expressão social*”: palavras usadas para marcar interações sociais, por exemplo, “oi”, “por favor”.
5. *Rotina/Jogo*: palavras usadas como parte de rituais verbais ou rotinas não apoiadas por um contexto situacional mais amplo, incluindo sons de animais em resposta a questionamentos fora do contexto (*baa*) ou jogos como *peek-a-boo*, “qual o tamanho do bebê?” etc.
6. *Dêiticos*: usadas para apontar pessoas, entidades ou eventos de interesse, por exemplo, “é esse”. (VIHMAN; MACCUNE, 1994, p. 528, tradução nossa).⁷

⁷ “1. *Nominals*: words referring to animals, objects and other adult-noun referents.

Context-flexible: *nominal forms used with reference to a range of entities, suggesting child awareness of type/ token relationships.*

Context-limited: *nominal forms used in a limited way, to refer to a single referent or as part of a routinized context, such as labeling animals with their characteristic sounds while ‘reading’ with Mother.* Specific: *nominals used to refer to particular persons or entities. The category corresponds to the adult sub-class of proper nouns by the child (e.g. ‘mommy’, ‘numnum’ for a favorite blank).*

2 *Relationals*: words referring to reversible temporal or spatial transformations in the environment: ‘all-gone’, ‘back’, ‘more’, ‘up’. More than one use is required, to provide evidence of context-flexible application. Single uses of potential relational word are generally interpreted as ‘event’ words (which may be context-bound).

3. *Event*: used in relation to events which do not exhibit a reversible character. Includes words making pretend events (feeding doll-yum; rolling vehicle-vroom; serving tea-tea (to refer to a range of tea-

Dentro desse repertório linguístico infantil, foram analisados os *templates* que são implementados pelas crianças, fenômeno que apresenta uma sistematização da entrada lexical no período inicial do desenvolvimento fonológico.

Durante as primeiras produções de palavras, muitas adaptações tendem a emergir na fala infantil. Em alguns casos, essas adaptações podem estar relacionadas com algum padrão específico, também chamado de *template*, i.e. rotinas articulatórias usadas de maneira sistemática para a expansão do léxico. Dessa maneira, os *templates* têm um impacto no desenvolvimento fonológico inicial, na medida em que servem como rotinas articulatórias que automatizam a aquisição das primeiras palavras e favorecem a expansão do léxico.

É importante ressaltar que não é qualquer padrão que deve ser considerado como *template*. Faz-se necessário verificar a frequência de ocorrência de padrões em um conjunto de palavras por sessões separadas. Buscando observar esses padrões, separadamente, no desenvolvimento de L., foi realizado um levantamento da frequência de *templates*.

O levantamento de *templates* foi realizado considerando duas frequências: a frequência de *types* e a frequência de *tokens*. Para esta, considerou-se uma frequência $\cong 40\%$, conforme Baia (2013), e para aquela, 20% , de acordo com Vihman e Croft (2007). Neste estudo, assumimos os *templates* emergentes considerando a frequência de *tokens*.

A categorização dos *templates* deu-se da seguinte maneira: foram observados todos os *tokens* produzidos por sessão e, em seguida, levantadas as estruturas fonológicas de palavras recorrentes nos dados de cada criança. Após isso, foi quantificado, em porcentagem, o total, separadamente, das estruturas emergentes nos dados infantis. A estrutura que apresentou um total de produção $\cong 40\%$ *tokens* foi elencada como *template*.

Para ilustrar como essa emergência foi categorizada, é apresentado, a seguir, o Quadro 2, no qual é mostrada a distribuição dos *templates* recorrentes nos dados de M. extraídos da tese de Baia (2013).

Quadro 2 - Distribuição dos *templates* nos dados de M. (BAIA, 2013, p. 186).

	0;9	0;10	0;11	1;0	1;1	1;2	1;3	1;4	1;5	1;6	1;7	1;8	1;9	1;10	1;11	2;0
T		CIV1.'CIV1 CIV1.'CIV2	CIV1.'CIV1 CIV1.'CIV2			CV	CV	CIV1.'CIV1 CIV1.'CIV2								

O que não foi verificado como *template*, foi categorizado como fenômeno fonológico isolado. Isso remete às sessões em que não houve registro de um padrão operante com informações prosódicas e segmentais da palavra, mas foram observadas

related objects and actions); *quaffing a drink-ah*; *sleeping-sh*; *cleaning-cleam*) as well as *real-life events* (*hurt finger-ow*; *sliding-whee*).

4. Social expression: *words used to mark (real or pretend) social interactions* ('please', 'hi', 'yay').

5. Routine/game: *words used as part of verbal rituals or routines not supported by a larger situational context, including animal sounds in response to questioning out of context* ('baa'), or games such as 'peek-a-boo', 'how big is baby?' etc.

6. Deictic: *words used to point out people, entities or events of interest* ('this', 'that'), or to mark interest in general ('aha', 'look', 'oh')."

tentativas de produção a partir de fenômenos fonológicos, como assimilação, apagamento etc.

4.1 Característica da criança

No Quadro 3, são apresentadas as características gerais da criança.

Quadro 3 - características gerais de L.

Criança	Irmão	Relação com os pais	Socialização	Caráter
L.	Não tem	Tem boa relação com os pais	Comunica e dialoga bastante com as pessoas ao seu redor	É desinibida É determinada

Apresentadas essas características, apresentamos, a seguir, a hipótese a ser investigada.

4.2 Hipótese

Como já foi apresentado, a perspectiva dos SACs (THELEN; SMITH, 1994; LARSEN-FREEMAN, 1997; DE BOT *et al.*, 2007) e o modelo dos exemplares (BYBEE, 2001, 2008, 2016; CRISTÓFARO-SILVA, 2003) defendem que o desenvolvimento da linguagem é dependente da interação entre múltiplos elementos, e a experiência tem um impacto na representação fonológica.

Segundo Bybee (2016, p. 132), “[...] usar uma língua é uma questão de acessar representações estocadas, aquelas que são mais fortes [...] são acessadas mais facilmente e podem, então, ser mais facilmente usadas como base para a categorização de novos itens”. Assim, os itens lexicais emergentes apresentam variabilidade ao longo do desenvolvimento fonológico inicial inter e intraindividual.

Com base nesses pressupostos, a seguinte hipótese é perseguida: como apresentado nas seções teóricas, o desenvolvimento fonológico não opera isoladamente, há uma estreita relação entre os padrões fônicos emergentes e outros aspectos presentes. Para abordar tal relação, faz-se necessário um modelo multirrepresentacional. Neste estudo, segue-se a perspectiva dos exemplares (BYBEE, 2001, 2002, 2008, 2016; CRISTÓFARO-SILVA; 2003; OLIVEIRA-GUIMARÃES, 2008;) no intuito de demonstrar tal relação e oferecer uma explicação alternativa para fenômenos como o PPP, que não parece ser possível explicar apenas nos limites fonológicos.

Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados de L., tendo em vista a hipótese levantada.

5 Análise e discussão dos dados

O fenômeno PPP, segundo Macken (2008), caracteriza-se pela ocorrência de segmentos em um determinado grupo de palavras e por sua ausência em outro. No Quadro 4, são apresentados exemplos desse fenômeno, analisado a partir de *tokens* na fala de L. e da relação com os *templates* operantes. É importante salientar que este é o primeiro estudo que busca essa relação.

Quadro 4 - Ocorrência do fenômeno *puzzle-puddle-pickle* nos dados de L.

Fenômeno <i>puzzle-puddle-pickle</i>	Frequência ⁸	Faixa etária	Total de ocorrência do fenômeno por sessão
Não teve ocorrência do fenômeno	∅	1;0	∅ ⁹
‘Renata’ [da.ˈda] ‘Toma’ [to.ˈmi] ‘beijo’ [de] ‘abre’ [ˈa.bi]	[t]→[d] (1) [b]→[d] (1)	1;1 Sem relação com o <i>template</i> operante V médio-baixa	2
‘cocoricó’ [to.to.ˈdɪ] ‘brincar’ [ˈbi.kɐ] ‘brinco’ [mi.ˈgo] ‘abrir’ [a.ˈbi] ‘cuidado’ [ta.ˈdo] ‘dá’ [da] ‘Fernanda’ [na.ˈna] ‘chulé’ [du.ˈda]	[k]→[t] (1) [b]→[m] (1) [d]→[t] (2) [d]→[n] (2)	1;2 Sem <i>template</i> operante	4
Não teve ocorrência do fenômeno	∅	1;3	∅
Não teve ocorrência do fenômeno	∅	1;4	∅
‘pintar’ [du.ˈa] ‘pai’ [paɪ] ‘bater’ [ˈbaj.dɐ] ‘gato’ [to:]	[p]→[d] (1) [t]→[d] (1)	1;5 Sem <i>template</i> operante	2

⁸ Essa frequência indica quantas vezes ocorreu a troca de um segmento pelo outro.

⁹ Significa ausência de ocorrência do fenômeno PPP na sessão.

‘quente’ [tẽj.tʰɪ] ‘quero’ [kɐ.ʊ] } ‘tampa’ [a.ˈbu] ‘pai’ [paj] } ‘comida’ [ˈna.nɐ] ‘nada’ [ˈna.dɐ] }	[k]→[t] (1) [p]→[b] (1) [d]→[n] (1)	1;6 Sem <i>template</i> operante	3
‘peppa’ [ba.ˈba] ‘pode’ [ˈpɔ:.ɪ] } ‘pode’ [po.ˈpɔ:j.tʰi] ‘desenho’ [de.ˈze.ũ] } ‘aqui’ [aˈpi] ‘quer’ [kɐ:] } ‘achou’ [a.ˈtʰo] ‘bicho’ [ˈbi.ʃɔ] }	[p]→[b] (5) [d]→[t] (2) [k]→[p] (1) [ʃ]→[t] (2)	1;7 Sem relação com o <i>template</i> operante V (médio) baixa ‘ V.CV ’	4
‘água’ [a.ˈbau] ‘pega’ [ˈpɛ.gɐ] }	[g]→[b] (1)	1;8 Sem <i>template</i> operante	1
‘chulé’ [ʎɛ] ‘Elena’ [e.ˈli n ɐ] }	[l]→[ʎ] (1)	1;9 Sem <i>template</i> operante	1
‘cupim’ [pĩ.ˈpĩ] ‘acabou’ [ka.ˈbo] } ‘aqui’ [a.tɪ] ‘acabou’ [ka.ˈbo] } ‘essa’ [ˈɛ.ʃa] ‘felicidade’ [si.ˈda.di] } ‘pilha’ [ˈti.lɐ] ‘pé’ [pɛ] } ‘liga’ [ˈli.lɐ] ‘gato’ [ˈga.to.to] } ‘galinha’ [po.ˈpɔ] ‘casinha’ [ka.ˈzi.jɐ] } ‘gato’ [ˈda.to] ‘galinha’ [ga.ˈlĩ.jɐ] }	[k]→[p] (2) [k]→[t] (6) [s]→[ʃ] (3) [p]→[t] (3) [g]→[l] (1) [ɲ]→[p] (2) [g]→[d] (4)	1;10 Sem <i>template</i> operante	7
‘bola’ [bu.ˈbu] ‘Lara’ [la.ˈla] }	/l/ → [b] (5) [r]→[l] (1)	1;11 Sem <i>template</i> operante	11

‘girafa’ [‘la.fɐ] ‘Lara’ [‘oa.rɐ]				
‘nenê’ [ne.ˈne] ‘não’ [nãõ]	[n]→[ɲ] (1)			
‘jogo’ [ˈpɔ.pɔ] ‘agora’ [a.ˈgɔ.ɐ]	[ʒ]→[p] (2)			
‘gato’ [ˈga.dɔ] ‘tudo’ [ˈtu.dɔ]	[t]→[d] (5)			
‘gato’ [ˈtʰa.tʰɔ] ‘jogo’ [ʒo.ˈgo]	[g]→[t] (2)			
‘outro’ [ˈo.fɔ] ‘tenho’ [ˈte.ĩũ]	[t]→[f] (2)			
‘chuva’ [ˈfu.vɐ] ‘moça’ [ˈmo.ʃɐ]	[ʃ]→[f] (5)			
‘novo’ [ˈo.fɔ] ‘livro’ [ˈli.vo]	[v]→[f] (1)			
‘chuva’ [ˈʒu.vɐ] ‘embaixo’ [ẽĩ.ˈba.ʃɔ]	[ʃ]→[ʒ] (5)			
‘moça’ [ˈmo.ʃa] ‘você’ [vo.ˈse]	[s]→[ʃ] (2)			
‘vou’ [fo] ‘vidro’ [ˈvi.dɔ]	[v]→[f] (3)	2;0 Sem <i>template</i> operante	5	
‘agora’ [zi.ˈkɔ.lɐ] ‘gato’ [ˈga.tɔ]	[g]→[k] (3)			
‘tapete’ [ka.ˈpe.tʃi] ‘tatu’ [tu]	[t]→[k] (1)			
‘quebrado’ [ke.ˈbla.dɔ] ‘Lara’ [ˈla.rɐ]	[ɾ]→[l] (4)			
‘tatu’ [ˈka.tɔ] ‘tocar’ [to.ˈka]	[t]→[k] (7)			

Com base no Quadro 4, é observada pouca ocorrência desse fenômeno nos dados de L. O quadro apresenta exemplos do fenômeno emergentes nos dados de L. ao longo de treze sessões. Por exemplo, na sessão 1;10, palavra “aqui” é produzida como [a.ti], mas em um momento posterior, “acabou” é realizado como [ka.'bo].

Observamos, também, a falta de relação entre o fenômeno PPP e os *templates* operantes nas sessões em que houve indício de padrão sistemático. Um dos momentos é registrado na sessão 1;0, em que embora haja o *template* V_{médio-baixa}, o fenômeno não foi manifestado. O contrário ocorre na sessão 1;5, quando há registro do PPP e L. não faz uso de nenhum padrão específico. Interessantemente, na sessão 1;1, é registrada a emergência tanto de fenômeno quanto de *template*, no entanto não é verificada relação entre eles; é o caso da palavra “beijo” produzida como [de] e “abre” como [a.bi], sendo o *template* operante V.

É importante salientar que, nos dados de L., esse fenômeno teve influência do contexto prosódico, pois a maior parte das ocorrências foi em produções paroxítonas. A tabela 2 mostra os valores, em porcentagem, da posição da sílaba tônica nas palavras que apresentaram evidências desse fenômeno.

Tabela 2 - Posição tônica das palavras que evidenciaram o fenômeno PPP¹⁰

Posição da tônica	Porcentagem
Oxítona	33% (19)
Paroxítona	77% (64)

Como pode ser visto na Tabela 2, o contexto preferível para que o fenômeno fosse manifestado foi em palavras paroxítonas, o que correspondeu a 77% (64) de produção, enquanto nas palavras oxítonas a emergência do fenômeno correspondeu a 33% (19).

Todavia, como já mencionado no início desta seção, em relação ao total de *tokens* produzidos em cada sessão, a ocorrência do fenômeno foi pouco frequente. A Tabela 3 mostra esses valores brutos e em porcentagem ao longo das sessões.

Tabela 3 - Relação entre a frequência total dos *tokens* e o fenômeno PPP

Sessão	Ocorrência do fenômeno	Frequência de <i>tokens</i>	Porcentagem
1;0	Ø	17	Ø ¹¹
1;1	2	26	7,6%
1;2	6	82	7,3%
1;3	Ø	18	Ø
1;4	Ø	31	Ø
1;5	2	16	12,5%
1;6	3	57	5,2%
1;7	10	115	8,6%
1;8	1	72	1,3%

¹⁰ O total de produção foi contabilizado por sessão, considerando todas as produções de palavra que tenham manifestado o fenômeno (frequência de *token*). Ou seja, na troca de [l] → [b] em [bu.'bu] para “bola” ou [r] → [l] em [la.'la] para “Lara”, foram consideradas todas as possibilidades de troca segmental.

¹¹ Não houve ocorrência do fenômeno.

1;9	1	115	0,8%
1;10	22	296	7,4%
1;11	31	204	15,1%
2;0	18	206	8,7%

Na Tabela 3, apresentamos a relação da frequência de PPP com o total de *tokens* produzidos por L. Por meio dessa tabela, verificamos que apenas em duas sessões, especificamente nas sessões 1;5 e 1;11, essas ocorrências ultrapassaram 10%. Nas demais sessões, isso não foi observado.

De acordo com o que foi apresentado e conforme a perspectiva holística, a emergência desse fenômeno é um desafio para estudos que partem de regras ordenadas/armazenadas de maneira errônea (SMITH, 1963), ou para estudos que assumem haver um ordenamento específico e diferente das restrições da gramática adulta (DINNSEN; O'CONNOR; GIERUT, 2001), por estar relacionado especificamente a um grupo específico de palavras. Uma explicação alternativa seria a que apresentamos, que toma cada exemplar, palavra, de maneira isolada no desenvolvimento.

Dessa maneira, mantemos a hipótese de que o desenvolvimento fonológico não se desenvolve isoladamente, pois há uma estreita relação entre os padrões fônicos emergentes e outros aspectos presentes. Como, por exemplo, o fato de não haver relação entre os *templates* operantes e o PPP. Por essa razão, para abordar tal fenômeno, faz-se necessário um modelo multirrepresentacional (BYBEE, 2001, 2002, 2008, 2016; CRISTÓFARO-SILVA, 2003; OLIVEIRA-GUIMARÃES, 2008).

Destarte, podemos afirmar que o léxico não é produzido conforme o alvo de forma abrupta, mas por meio de instabilidade inicial. Essa instabilidade, pensando no fenômeno PPP, pode ser evidenciada por uma sobreposição de segmentos em diferentes representações de palavras. Além disso, considerando a perspectiva dos exemplares, o aumento do vocabulário de L. ao longo das sessões ao lado do aumento de ocorrência de PPPs podem estar relacionados à capacidade da criança em generalizar forma e significado de itens já experienciados.

Baseando-nos no modelo dos exemplares (BYBEE, 2001), podemos afirmar que cada item lexical acessado pela criança é armazenado em sua memória, permitindo uma representação múltipla e uma produção variável. Para tanto, a frequência é determinante nessa organização, pois possibilita, por meio da associação de itens já experienciados, a convencionalização automática do léxico emergente nos dados infantis.

Pensando nessa organização, podemos afirmar que o léxico gerencia a gramática (BYBEE, 2008). Esse léxico, conforme Bybee (2016, p. 174), “[...] consiste de forma e significado que é moldado em construções que são convencionalizadas, repetidas e sofrem mudança posterior tanto na forma como no significado”. Associando a emergência lexical com os padrões emergentes, observamos que a frequência de um determinado padrão fônico permite que itens lexicais vão se tornando mais robustos ao serem mais produzidos, influenciando, por conseguinte, a organização fonológico-lexical.

A emergência desses padrões, como os *templates*, em consonância com o modelo dos exemplares, é determinada pela frequência de uso que assume papel elementar na organização do sistema em desenvolvimento. Nessa perspectiva, defendemos que palavras e estruturas podem ganhar ou perder forças na memória conforme a frequência de uso. Cada vez que um padrão é acessado, a criança o

armazena em sua memória. Dessa maneira, as representações linguísticas são estocadas a partir de generalizações ou de conexão entre as palavras que possuem padrões similares e que compartilham características semânticas em comum (BYBEE, 2001).

Podemos afirmar, ainda, que o léxico não é produzido conforme o alvo de forma abrupta, mas ele traça uma direção de mudança. Essas mudanças, pensando no fenômeno PPP, podem ser evidenciadas por uma sobreposição de exemplares.

Por fim, neste estudo, apresentamos resultados da análise do PPP considerando *tokens*, mas já está em andamento uma análise que parte da análise do mesmo fenômeno considerando *types*.

6 Considerações finais

Em linhas gerais, podemos afirmar que o fenômeno PPP, para ser explicado, precisa partir de um modelo que considere aspectos tanto fonológicos quanto lexicais, além de oferecer a possibilidade de analisar cada entrada lexical, cada *token*, de maneira independente, como o modelo dos exemplares permite. Além disso, por se tratar de um fenômeno não muito frequente, essa abordagem tem que estar aberta para investigar exceções, i.e o que é “caótico” no sentido de desviante, o que o paradigma dos SACs permite. Por fim, vale ressaltar que, conforme aponta Larsen-Freeman (1997), o estudo dos sistemas complexos e do caos – que é a aleatoriedade por eles manifestada – tem balançado as bases da ciência como um todo, dominada pelo pensamento linear e reducionista resultante dos trabalhos de Newton. Ao contrário da ideia de que a ciência é capaz de explicar o universo com exatidão, a descoberta da imprevisibilidade que acompanha sistemas maiores, mais complexos e não lineares põe em xeque uma concepção puramente determinista do universo e balança as bases do próprio fazer científico.

Este estudo segue aprofundando a análise do léxico inicial e sua relação com os diferentes componentes linguísticos e extralinguísticos na nuvem de exemplares.

REFERÊNCIAS

ALTOM, M. W.; MEDIN, D. L.; MURPHY, T. D. Given versus induced category representations: use of prototype and exemplar information in classification. *Journal of experimental psychology: learning, memory and cognition*, Illinois, v. 10, n. 3, p. 333-352, 1984.

BAIA, M. F. A. *Os templates no desenvolvimento fonológico: o caso do português brasileiro*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, SP, 2013.

BOD, R.; COCHRAN, D. Introduction to Exemplar-Based Models of Language Acquisition and Use. St. Andrews (Escócia): School of Computer Science, University of St. Andrews, 2007. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/bda5/889b63d365a73d22b3b20432a842a4038839.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRUM-DE-PAULA, M. R.; FERREIRA-GONÇALVES, G. Léxico & gramática: uma relação de causa e efeito? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 69-80, 2008.

BYBEE, J.; CACOULOS, T. Phonological and Grammatical Variation in Exemplar Models. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, New Mexico, v. 1, p. 399-413 2008.

BYBEE, J. *Phonology and Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. Phonological evidence for exemplar storage of multiword sequences. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v. 24, n. 2, p. 215-221, 2002.

_____. Usage-based grammar and second language acquisition. In: ROBINSON, P.; ELLIS, N. C. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 2008. p. 216-236.

_____. Usage-based theory and exemplar representations of constructions. In: HOFFMANN, Thomas. *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2013. p.49-69.

_____. *Língua, uso e cognição*. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.

CRISTÓFARO-SILVA, T. Descartando fonema: a representação mental na fonologia de uso. Minas Gerais. In: DA HORA, D; COLLISCHON, G. *Teoria Linguística: fonologia e outros temas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 200-231

CRISTÓFARO-SILVA, T.; OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. M. L. A aquisição de africadas alveopalatais: contribuições teóricas e metodológicas. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; BRUM-DE-PAULA, M. R.; KESKE-SOARES, M. (Org.). *Estudos em Aquisição fonológica*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária–UFPeL, 2011. p. 31-46.

DE BOT, K. *et al.* A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, Groningen, v. 10, n. 1, p. 7-21, 2007.

DINNSSEN, D. A.; O'CONNOR, K. M.; GIERUT, J. A. The puzzle–puddle–pickle problem and the Duke-of-the-York gambit in acquisition. *Journal of Linguistics*, Cambridge, v. 37, n. 3, p. 503-525, 2001.

GERKEN, L. *Language development*. Arizona: Plural Publishing, 2008.

JAKOBSON, Roman. *Child language, aphasia and phonological universals*. Paris: Mouton, 1972 [1941].

- LAMPRECHT, R. R. *et al.* *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LANGACKER, R. W. A Dynamic Usage-Based Model. In: BARLOW, M.; KEMMER, S. (Org.). *Usage-Based Model of Language*. Stanford: CSLI Publications, 2000.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.
- LEVELT, C. C. *et al.* The acquisition of syllable types. *Language Acquisition*, Nijmegen, v. 8, n. 3, p. 237-264, 2000.
- MACKEN, M. A. The child's lexical representation: the 'puzzle-puddle-pickle' evidence. *Journal of Linguistics*, Cambridge, v. 16, p. 1-7, 2008 [1980].
- MATLIN, M. *Psicologia Cognitiva*. Rio de Janeiro: LTC, 2004.
- MCCARTHY, J.; PRINCE, A. Prosodic Morphology: constraint interaction and satisfaction. *Report no. RuCCS-TS-3*. New Brunswick: Rutgers University Center for Cognitive Science, 1993.
- OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. M. L. *Percurso de construção da fonologia pela criança: uma abordagem dinâmica*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, MG, 2008.
- PIERREHUMBERT, J. Exemplar dynamics: word frequency, lenition and contrast. In: BYBEE, J. L.; HOPPER, P. (Org.). *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 137-157.
- _____. The dynamic lexicon. In: COHN, A.; HUFFMAN, M.; FOUGERON, C. (Org.). *Handbook of Laboratory Phonology*. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 173-183.
- SCHWINDT, L. C. Teoria da Otimidade e fonologia. In: BISOL, L. *Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro*. 5a. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2010. p. 236-258.
- SMITH, M. The exemplar View. In: _____. *Categories and Concepts*. Cambridge: Harvard Press, 1981. p.143-161.
- SMITH, N. *The acquisition of Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1963.
- THELEN, E.; SMITH, L. B. *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge: MIT Press, 1994.
- VIGÁRIO, M.; FROTA, S.; MARTINS, F. A frequência que conta na aquisição da fonologia: *types ou tokens*. In: BRITO, A. M.; SILVA, F.; VELOSO, J.; FIÉIS, A.

(Org.). *XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: Associação Portuguesa de Linguística, 2010. p. 749-767.

VIHMAN, M. M. Variable paths to early word production. *Journal of Phonetics*, Cidade, v. 21, p. 61-82, 1993.

VIHMAN, M. M.; CROFT, W. Phonological development toward a “radical” templatic phonology. *Linguistics*, Berlin, v. 45 n. 4, p. 683-725, 2007.

VIHMAN, M. M.; MCCUNE, L. When is a word a word? *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 21, p. 517-542, 1994.

WIETHAN, F. M. *et al.* O paradigma conexionista aplicado às pesquisas em linguagem. *Cefac*, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 984-991, 2012.

A REPRESENTAÇÃO FONOLÓGICA DA VIBRANTE NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Daiane Sandra Savoldi Curioletti
Marcia Meurer Sandri

Submetido em 09 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 23 de setembro de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 149-168.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

A REPRESENTAÇÃO FONOLÓGICA DA VIBRANTE NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

THE PHONOLOGICAL REPRESENTATION OF THE VIBRANT IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Daiane Sandra Savoldi Curioletti^{*}
Marcia Meurer Sandri^{**}

RESUMO: Este texto trata do status fonológico da vibrante com base nas teorias estruturalista e gerativista, sob a ótica da sociolinguística. Abaurre e Sandalo (2003), conforme Câmara Jr. (1953), postulam ser a vibrante múltipla [r̃], já Lopez (1979) e Monaretto (1997) destacam ser o tepe [r]. Câmara Jr. (1984), em revisão teórica, defende a existência de dois fonemas na subjacência, um r-fraco e um r-forte. Monaretto (1997) destaca que falantes de variedades do português interpretam o tepe [r] e a múltipla [r̃] como sendo parte da mesma unidade fonológica. Pressupõem-se a existência da vibrante múltipla [r̃] na estrutura subjacente do português brasileiro, pois permite derivar todas as formas variantes de maneira simples, natural e com poder de previsão (ABAURRE; SANDALO, 2003).

PALAVRAS-CHAVE: status fonológico da vibrante; estruturalismo; gerativismo; sociolinguística.

ABSTRACT: This work investigates the phonological status of the vibrant based on the structuralist and generativist theories, from the sociolinguistic perspective. Abaurre e Sandalo (2003) and Câmara Jr. (1953), postulate to be the vibrant multiple [r̃], while Lopez (1979) and Monaretto (1997) defend the tepe [r]. Câmara Jr. (1984) argues for the existence of two phonemes in the underlying of the vibrant, a weak and a strong /r/. Monaretto (1997) explains Brazilians speakers interpret the tepe [r] and the multiple [r̃] as being part of the same phonological unit. The multiple vibrant [r̃] in the underlying structure of Brazilian Portuguese is assumed, since it allows to derive all the variant forms in a simple, natural and predictive way (ABAURRE; SANDALO, 2003).

KEYWORDS: phonological status of the vibrant; structuralism; generativism; sociolinguistics.

1 Introdução

O tema deste estudo é a representação fonológica da vibrante no português brasileiro, doravante PB. Em uma perspectiva sociolinguística são discutidos princípios e fundamentos estruturalistas e gerativistas sobre o *status* fonológico da vibrante como forma subjacente do PB, bem como são atribuídas as realizações de prestígio e estigma desse fonema (CALLOU; LEITE, 1994).

Com base estruturalista, Câmara Jr. (1977) postula a existência de dois fonemas vibrantes na subjacência do PB, a vibrante forte e a fraca: “Acho preferível [...] aceitar a idiossincrasia do consonantismo português em reconhecer duas vibrantes, que só se opõem em posição intervocálica, com neutralização em outras posições [...]” (CÂMARA JR., 1977, p. 79). Isso porque, na primeira edição de 1953, segundo o autor, “ensaiei resolver a incongruência com só considerar a existência de um fonema /r/, o

^{*} Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, daicurioletti@gmail.com.

^{**} Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, smmarcia@hotmail.com.

forte, e interpretar o brando como uma variante posicional enfraquecida intervocálica [...] era preciso provar que em /r/ forte intervocálico há na realidade uma geminação consonântica” (CÂMARA JR., 1977, p. 79). A posição de Câmara Jr. (1953) sobre a vibrante forte como fonema subjacente é corroborada por Abaurre e Sandalo (2003) que, com base nos critérios de análise da teoria gerativa, postulam a existência de uma única forma subjacente da qual se derivam as demais. Lopez (1979) e Monaretto (1997) também defendem a existência de somente um fonema na subjacência do PB, que não seria a vibrante múltipla [ř] e, sim, o tepe [r].

Do ponto de vista sociolinguístico, em comunidades de ítalo e teuto-brasileiros, a vibrante fraca ou tepe [r] e a vibrante forte ou múltipla [ř] são realizadas alternadamente de forma a serem interpretadas como parte da mesma unidade fonológica (SPESSATO, 2003; KRUG, 2004; ALTENHOFEN; MARGOTTI, 2011). No sul do país, onde se concentra grande parte desses falantes, a vibrante nas realizações de r-fraco e r-forte, é bastante frequente (MONARETTO, 1997). As pesquisas mais abrangentes sobre a vibrante, por sua vez, apontam que está ocorrendo uma mudança de articulação de vibrante para fricativa. Esse processo parece estar associado ao prestígio que a fricativa vem ganhando frente à realização vibrante (CALLOU; LEITE, 1994). O fenômeno determinaria uma reestruturação do sistema consonântico do PB, que passaria a apresentar uma oposição de ordem mais qualitativa (vibrante anterior *versus* vibrante posterior) do que quantitativa (quantidade de vibrações) (CÂMARA JR., 1984; CALLOU; LEITE, 1994).

Sendo assim, o objetivo deste estudo é investigar e descrever o *status* da vibrante no PB e verificar se é possível admitir um fonema vibrante na subjacência ao qual se relacionariam o tepe [r] e a vibrante múltipla [ř]. Dessa forma, leva-se em conta o contraste intervocálico e vários alofones, como também os fatores sociais que desencadeiam/desencadearam as diferentes realizações fonético-fonológicas para a vibrante.

Na perspectiva acústico-articulatória, segundo Monaretto (1997), o som vibrante ocorre por pequenas oclusões realizadas pela língua ou pela tremulação da úvula através da ação da corrente de ar. A ponta ou o dorso da língua coordenam movimentos de vibração contra a arcada dentária superior, alvéolos ou ainda contra o véu palatino. Quando a língua bate por várias vezes nos alvéolos ou arcada dentária, ocasiona o som da vibrante múltipla [ř], e ao realizar somente uma batida em um desses articuladores passivos, dá lugar ao som do tepe [r]. Há também o som retroflexo, em que a ponta da língua se levanta e se encurva em direção à região palato-alveolar ou mesmo palatal. Se a língua não fechar por completo a passagem de ar, faz desaparecer a vibração e ocorre um som fricativo ou aspirado (MONARETTO, 1997, p. 3). As articulações fricativas, aspiradas e a vibrante múltipla [ř] caracterizam o r-forte (MALMBERG, 1954, p. 82).

A vibrante apresenta as seguintes realizações no PB: vibrante múltipla alveolar [ř], tepe alveolar vozeado [r], fricativa velar desvozeada [x], fricativa velar vozeada [ɣ], fricativa glotal vozeada [ɦ], fricativa glotal desvozeada [h] e ainda retroflexa alveolar vozeada [ɭ], conforme a classificação de Silva (2012)¹. O tepe alveolar [r] é geralmente uniforme em contextos como (prato/caro), o r-forte pode variar consideravelmente em início de palavra (rápido), posição intervocálica (carro), final de palavra (mar) e início de sílaba precedido por consoante (honra). Em limite de sílaba, depende da consoante

¹ Os símbolos fonéticos utilizados neste texto seguem o padrão do PB em SILVA (2012, p. 41), de acordo com a tabela do IPA da Associação Internacional de Fonética (versão revisada em 1993 e atualizada em 1996).

seguinte: os segmentos [ɣ] e [ɦ] realizam-se antes de consoantes vozeadas (corda, carbono) e os segmentos [x] e [h] antes de consoantes desvozeadas (corpo, garfo) (SILVA, 2012).

O contexto de contraste fonêmico evidencia interesse para esta pesquisa, pois fica restrito ao contexto intervocálico, onde são formados pares mínimos como, por exemplo, (caro/carro); (careta/carreta); (moro/morro) (CALLOU; LEITE, 1994). A realização fonética da vibrante tem apresentado alteração de pontos e modos de articulação de acordo com os contextos e variedades linguísticas faladas. A presença de vários alofones para um mesmo fonema tem dificultado a possibilidade de encontrar uma única propriedade articulatória que unifica esta classe (LADEFOGED; MADDIESON, 2013, p. 244-245). Em suma, há hipóteses de que existe no sistema consonantal do PB apenas uma vibrante, e ainda há estudos que afirmam a existência de dois fonemas diferentes: a vibrante simples [r] e a vibrante múltipla [ʀ]. Frente ao exposto, levanta-se a situação problema: qual é o fonema subjacente da vibrante no PB? Vibrante múltipla [ʀ] ou outro segmento?

O texto está estruturado em três partes principais, iniciando-se com uma breve introdução sobre a vibrante; a seguir, na parte 2, é feita uma descrição da representação fonêmica desse fonema. Na seção 2.1, discorre-se acerca da distribuição da vibrante com base na teoria de traços, bem como através da hierarquia de sonoridade de Hayes (2009) e da escala de sonoridade apresentada por Bonet e Mascaró (1996). As teorias dão conta de que se pode correlacionar a sonoridade relativa de um segmento com a posição que ele ocupa no interior da sílaba, valendo-se de que elementos dentro do ataque ou da coda apresentam sonoridade crescente em direção ao núcleo (COLLISCHONN, 2014, p. 109). Na seção 2.2, são apresentados alguns estudos da vibrante em variedades regionais do PB, com destaque para a região Sul do Brasil. Ao final, são apresentadas as considerações sobre as análises da subjacência da vibrante no PB.

2 Explorando a questão da representação fonêmica da vibrante

Estudos sobre a vibrante têm desencadeado muitas discussões no que se refere à representação fonológica, pois é um fonema que apresenta importante variação nas línguas do mundo. Ladefoged e Maddieson (2013, p. 215) afirmam que cerca de 75% de todas as línguas presentes no mundo apresentam algum alofone da vibrante. As diferenças articulatórias se manifestam segundo a posição que ocupa na palavra: pré-vocálica, intervocálica e pós-vocálica. A realização da vibrante envolve os contextos de início de palavra (rápido), início de sílaba precedido por consoante (honrado), em coda silábica (mar), em encontros consonantais (bravo) e contextos intervocálicos (carro/carro). Somente neste último contexto ocorre contraste de significado (MONARETTO, 2002, p. 254).

Conforme a teoria sociolinguística, qualquer realização variável é condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos (TARALLO, 2007; LABOV, 2008). São exemplos de condicionadores linguísticos o contato entre os sons e a maior ou menor tonicidade das sílabas, e, de condicionadores sociais, a idade, a procedência geográfica, a ocupação, o grau de escolarização, entre outras características dos falantes (BATTISTI; MARTINS, 2011; CALLOU; MORAES; LEITE, 1996). Ao se levar em conta as variedades do PB faladas por sulistas, em especial por descendentes de

italianos e alemães, constata-se a realização do tepe [r] para os contextos de r-forte ou a inversão de r-forte para os contextos de tepe [r] como hipercorreção (SPESSATO, 2003; MARGOTTI, 2004; ALTENHOFEN; MARGOTTI, 2011).

Segundo Câmara Jr. (1953), os elementos que têm mais de uma forma são chamados de variantes e são divididos em dois tipos: posicionais e livres. As variantes posicionais são condicionadas por aspectos linguísticos, pois assimilam traços com os sons vizinhos pela posição que se encontram na sílaba ou vocábulo, podendo ocorrer afrouxamento, ou até mesmo mudança de articulação, em virtude da posição em que o fonema se encontra; o fonema /t/, por exemplo, é condicionado pelo contexto fonológico, podendo ser realizado como [t] ou [tʃ]. Já as variantes livres, como é o caso do r-forte em posição intervocálica [x, h, ʀ], ocorrem independentes do contexto fonológico; ou seja, em qualquer situação haverá uma diferença articulatória e acústica (CÂMARA JR., 1953; SILVA, 2012, p. 141).

No que se refere ao *status* fonológico da vibrante, Câmara Jr. (1953), em sua tese de doutorado, afirma que existe um único fonema vibrante, que denomina vibrante forte. Dessa forma, explica que a vibrante simples é uma variante posicional enfraquecida, e, para justificar sua teoria, faz a oposição entre geminada e não geminada. A geminação do /r/ reduziu-se a uma vibrante forte em relação a uma vibrante fraca. Posteriormente, o autor revê sua posição e passa a afirmar a existência de dois fonemas que se opõem em contextos intervocálicos. Então, destaca que o r-forte (múltiplo, velar, uvular ou fricativo) é oposto ao tepe [r].

Em Câmara Jr. (1953) é feita uma analogia com o latim, em que existiam um /r/ simples e um geminado /rr/, pela união de duas consoantes com articulações idênticas, no intuito de estabelecer oposições como *ferum* (feroz) *versus* *ferrum* (ferro), *agger* (colina) *versus* *ager* (campo). O <s> também era duplicado devido à necessidade de representar diferentemente o som surdo (posse) do sonoro (casa) (CÂMARA JR., 1985, p. 49). Na era romana, as consoantes duplas foram simplificadas em todas as línguas românicas do ocidente e também no romeno; só não houve mudança no italiano e no sardo.

No português arcaico, o <r> era duplicado no início de palavras *rreyno*, *rrico* e em posição interna *onrra*, *enrrolado* (SAID ALI, 1964, p. 43). No português moderno, mantiveram-se duplicados somente /r/ e /s/ intervocálicos (MONARETTO, 1997, p. 191). Segundo Sequeira (1943), devido ao fato de não existir uma norma padrão até meados de 1536 a 1540, era comum que a língua apresentasse diferentes representações ortográficas. Há indícios de que a escrita do português arcaico era fonética; ou seja, era considerada uma transcrição aproximada da fala (MASSINI-CAGLIARI, 2015).

De acordo com Said Ali (1964), os dados escritos do passado são importantes ferramentas de estudo, pois auxiliam na busca de aspectos relativos à fonologia de uma língua em um recorte de tempo. A partir da fonologia moderna, é possível observar que as línguas se diferem quanto ao número de segmentos permitidos em cada constituinte da sílaba. Através do molde silábico, são levantadas hipóteses acerca da estrutura possível de sílabas numa determinada língua. Dessa forma, observa-se a existência de línguas que permitem apenas um segmento no ataque e outro na rima e, por outro lado, há línguas que permitem dois segmentos no ataque, um no núcleo e três segmentos na coda (COLLISCHONN, 2014, p. 105).

Conforme o Princípio do Contorno Obrigatório (OCP), não se admite a existência de segmentos idênticos adjacentes, ou até mesmo de segmentos adjacentes com o mesmo ponto de articulação. De acordo com a hipótese de Abaurre e Sandalo

(2003, p. 148), /ʎ/, /ɲ/ e o r-forte não são fonemas, sendo os segmentos /ʎ/, /ɲ/ um reflexo da adjacência de elementos idênticos, já que a nasal palatal representa uma geminada lexical. Na teoria autosssegmental, as geminadas se constituem por um segmento associado a duas posições esqueléticas ou a duas unidades temporais, isto é, uma unidade ramificada à coda, ou posição pós-vocálica da penúltima sílaba, e a outra ramificada ao *onset* da sílaba seguinte como, por exemplo, a consoante lateral palatal /ʎ/ na palavra *batalha* (SILVA, 2011, p. 125).

Desta forma, o r-forte entre vogais é geminado apenas na estrutura subjacente, pois, devido ao fenômeno fonológico de degeminação, se reduz a uma vibrante simples que se opõe a uma vibrante múltipla [ʀ]. A situação corresponde à condição de estrutura silábica, conforme o OCP, em que consoantes com pontos idênticos adjacentes no PB sempre levam ao apagamento da primeira e à manutenção do traço [+ contínuo] da segunda, como em início de sílaba (*rápido*) e de palavra (*carro*) (ABAURRE; SANDALO, 2003, p. 171).

Nas palavras de Câmara Jr. (1953), o r-forte pode ocorrer em início absoluto ou em coda, e entre vogais somente na presença de geminadas como, por exemplo, em (*regular/ mar/ irregular*). Do contrário, sofre um processo de enfraquecimento que é entendido como a perda de um traço e, nesse caso, torna-se menos contínuo: (*mar/mar azul/maracanã*). Com base nesta teoria, Abaurre e Sandalo (2003, p. 152) destacam que a ocorrência de um tepe [r] no lugar da fricativa, em contextos de r-forte, torna-se agramatical. Monaretto (1997), ao citar Bonet e Mascaró (1996), ressalta que as sílabas iniciais favorecem segmentos de baixa sonoridade e, quando ocorrem sequências de elementos dentro do ataque e coda, estas irão apresentar sonoridade crescente na direção do núcleo (ver seção 2.1). As realizações da fricativa e da vibrante múltipla [ʀ], portanto, parecem corresponder a essa teoria, pois se realizam nos contextos de r-forte e apresentam baixa sonoridade (MONARETTO; QUEDNAU; HORA, 2014, p. 218).

A sílaba no PB, ainda que apresente particularidades, tem um padrão binário constituído por ataque e rima, sendo que apenas a rima é obrigatória. A rima também pode ser constituída pelo padrão binário de núcleo e coda, sendo o núcleo constituído sempre de uma vogal e a coda de uma soante. Isto lembra o que Câmara Jr. (1984) apresentou como um platô, formado de um aclave, de um ápice e de um declive. No ataque podem se apresentar dois segmentos, dos quais o segundo é uma soante não nasal (BISOL, 2013). A constituição silábica do PB obedece à Lei do Contato Silábico em ataques complexos e nas sequências de duas consoantes entre sílabas, pois o segmento de coda da sílaba precedente apresenta um valor mais elevado na escala de sonoridade do que o primeiro segmento da sílaba seguinte, assim como o segundo segmento do ataque apresenta uma sonoridade mais próxima do núcleo (BISOL, 2013; KICKHÖFEL ALVES, 2017). Daí decorre a epêntese, que só se aplica em sequências não-homorgânicas, como em *capto* [kapitu], e não em geminadas subjacentes (*carro*) ou de superfície (*carta*) (MONARETTO, 1997, p. 188).

Para Lopez (1979, p. 56-64) e Monaretto (1997), há uma vibrante simples na estrutura subjacente do PB. Em posição intervocálica, segundo as autoras, ocorre a oposição fonológica entre o r-fraco e o r-forte, que é resultado de uma geminação de dois tepes [rr], valendo-se de que as produções de r-forte em começo de palavra e de sílaba são consequência de uma Regra de Reforçamento capaz de converter o tepe [r] em r-forte. Essa característica idiossincrática, de acordo com Monaretto (1997), seria típica das línguas ibéricas.

Para sustentar o tepe [r] como fonema subjacente do PB, Monaretto, Quednau e

Hora (2014, p. 215), com respaldo de Lopez (1979), destacam alguns exemplos: a) em (carro), a vibrante tem o mesmo contexto de (mar +es), ou seja $v \_\_ v$; b) a vibrante forte não assimila a sonoridade da consoante que segue como em (carga), que é pronunciada como uma fricativa velar surda [kaxga] ao invés de sonora, já em sibilante no final de sílaba ocorre assimilação de sonoridade (as casas [as kazas]; as borboletas [az borboletas]). Conforme se observa, ocorre assimilação com as consoantes fricativas, mas [x] não assimila, o que para Lopez (1979) é uma justificativa de ocorrência de tepe [r] para este contexto, sendo a vibrante forte um alofone do tepe /r/. A análise de Lopez (1979) é contestada por Abaurre e Sandalo (2003) pelo fato de que o r-forte realizado como fricativa não é necessariamente surdo. A justificativa encontra respaldo na análise acústica da palavra (carpa), pois a fricativa em coda assimila o traço da vogal precedente e somente perde a sonoridade na adjacência da oclusiva velar surda seguinte (ABAURRE; SANDALO, 2003, p. 174).

Os dados coletados por Monaretto (1997) com falantes da região Sul do Brasil revelam que não existe distribuição defectiva entre o tepe [r] e a vibrante múltipla [ř] tanto em zona bilíngue como monolíngue, excluindo-se, no entanto, o ataque complexo, onde tende a ocorrer o tepe [r]. Isso leva a autora a concluir que os falantes interpretam as duas vibrantes como variantes da mesma unidade fonológica. Desta forma, tendo em vista que o tepe [r] pode ocorrer em todos os contextos da vibrante na fala dos ítalo-brasileiros, sem dificultar a comunicação para estes falantes, pode-se pressupor que essa variante é a forma subjacente das variedades italianas, mas não do PB, pois se torna impossível derivar todos os alofones da vibrante obedecendo ao critério da simplicidade, na teoria de traços (ABAURRE; SANDALO, 2003), como se destaca, a seguir, na seção 2.1.

2.1 A distribuição da vibrante na teoria de traços e escalas de sonoridade.

Para explicar o problema da realização do tepe [r] entre vogais, Chomsky e Halle (1968, apud ABAURRE; SANDALO, 2003, p. 160) ressaltam que o traço [contínuo] tem sido usado para diferenciar uma vibrante múltipla [ř] de um tepe [r]. Em concordância com Câmara Jr. (1953), Abaurre e Sandalo (2003) afirmam que a vibrante múltipla [ř] sofre um processo de enfraquecimento entre vogais, pois perde um traço – o de continuidade – e se transforma em tepe [r], passando a contar com a seguinte representação:

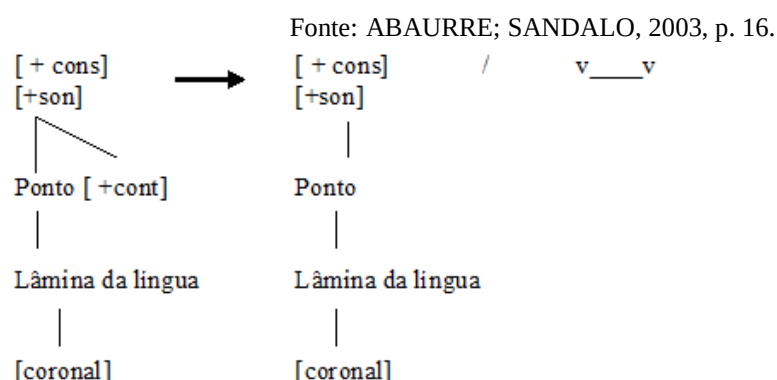
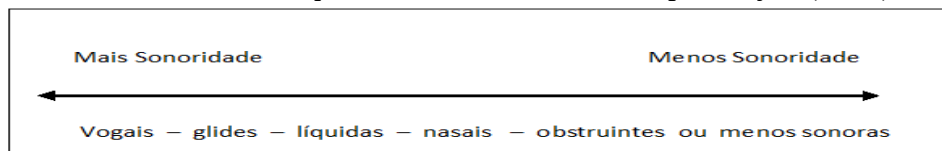


Figura 1 – Transformação da vibrante múltipla [ʀ] em tepe [ɾ] nos termos da teoria de traços.

A evidência desta regra pode ser encontrada em (mar, mar azul) nas variedades linguísticas que pronunciam o r-forte como fricativa, por exemplo. Em coda, originalmente, temos um r-forte “que se realiza como um tepe [ɾ] ao se encontrar entre vogais em juntura de palavras” (ABAURRE; SANDALO, 2003, p. 161).

Em todas as línguas parece haver uma preferência para o uso de determinados sons, dependendo do contexto da sílaba (MONARETTO, QUEDNAU; HORA, 2014, p. 218). A partir dos trabalhos de Eduard Sievers, no século XIX², fonólogos têm buscado organizar os modos de articulação em uma hierarquia de sons que padronizam regras fonológicas. Observe, a seguir, no Quadro 1, a hierarquia de sonoridade referida por Hayes (2009, p. 75).

Quadro 1 – Hierarquia da Sonoridade referida por Hayes (2009)



Segundo exposto no Quadro 1, as oclusivas, fricativas e africadas são [- soantes] e todos os outros sons são [+ soantes]. As vogais são, portanto, os segmentos com maior soância, decrescendo até as obstruintes com soância zero. Toda sílaba tem um núcleo que é o segmento mais sonoro. Segmentos que formam os núcleos das sílabas são tidos como [+ silábicos] e os demais segmentos são tidos como [- silábicos] (HAYES, 2009, p. 75). De acordo com Clements (1990), Hayes (2009) ressalta que a sílaba preferida tem um crescimento máximo de soância do início para o núcleo e decresce minimamente do núcleo para a coda, pois encontra segmentos de progressiva diminuição de sonoridade.

Conforme Collischonn (2014, p. 109), as condições de ataque e coda são condições de boa formação. Assim, a sequência de segmentos *nt* de sonoridade

² Os primeiros linguistas chegavam a conclusões falhas em relação aos sons. Em 1876, Eduard Sievers publicou o livro *Grundzüge der Lautphysiologie (Fundamentos da Fisiologia Vocal)*, dando origem à fonética como uma disciplina separada da fisiologia e inserida na linguística (A MARAVILHOSA, 2012).

decrecente não pode constituir um ataque de sílaba, mas pode constituir uma coda, ao passo que a sequência *pr* pode estar presente em um ataque, mas nunca em coda. Em muitas línguas não são permitidas sequências de mesmo grau de sonoridade.

A condição de sequência de sonoridade permite silabar corretamente palavras (pas-ta, le-bre), mas não é o suficiente para excluir a silabação incorreta em (leb.re), uma vez que seria uma forma marcada e evitada, pois foge ao Princípio de Ciclo de Sonoridade, como previsto em Clements (1990) (COLLISCHONN, 2014). Para casos específicos do PB, poder-se-ia supor a existência de um filtro que exclui sílabas com oclusivas na coda. Na palavra (ritmo), **rit. mo* não satisfaz a posição de ataque e **ri. tmo* não satisfaz a posição de coda. A ocorrência de epêntese ajusta a palavra ao mecanismo CV e, como resultado, obtém-se (ri.ti.mo). Esse fenômeno ocorre também no acréscimo de palavras terminadas em /r, l/. Ex: pomar => pomars => po.ma.res. Em (ri.ti.mo) a epêntese não satisfaz os princípios normativos do PB, mas corresponde à Gramática Universal, pois tem a função de salvar elementos flutuantes (BISOL, 2013) e, frequentemente, ocorre em variedades do PB.

Monaretto (1997, p. 150) respalda-se em Bonet e Mascaró (1996), e explica o caso da distribuição da vibrante por meio de uma escala de sonoridade alternativa. Observe, na sequência, no Quadro 2, que o r-forte se coloca na mesma posição das fricativas e o r- fraco se anexa aos glides.

Quadro 2 – Distribuição da vibrante na escala de sonoridade alternativa

0	1	2	3	4	5
oclusivas	– r-forte, fricativas	– nasais	– laterais	– r-fraco, glides	– vogais

Na escala referida por Hayes (2009), Quadro 1, a vibrante múltipla [ř] e o tepe [r] ocupam a posição de líquidas; para tanto, ocorreriam depois das nasais e antes dos glides. O r-forte como vibrante múltipla [ř], no Quadro 2, passa a igualar seu grau de sonoridade com as fricativas e, portanto, perde sonoridade; o tepe [r], por sua vez, ganha um pouco mais de sonoridade ao ocupar a mesma escala dos glides. Essa adaptação registra a redução da sonoridade dos alofones no r-forte [ř, x, h], fato que corresponde ao esperado em ataque de sílaba, quando a sonoridade deve ser menor.

Observe no Quadro 3, a seguir, a escala de soância da vibrante nos contextos de ataque complexo, início de sílaba e palavra e coda silábica. Os números de 0 a 5 vão da menor para a maior sonoridade, conforme o Quadro 2, com previsão do fonema subjacente como [r] e [ř] para cada caso.

Quadro 3 – Escala da soância da vibrante em diferentes contextos e posições silábicas

a) Escala de soância da vibrante em ataques complexos:	
[p r a - t o]	[p ř a - t o]
0 4 5 0 4	0 1 5 0 4
b) Escala de soância da vibrante em início de sílaba	
[ř a - t o]	[r a - t o]
1 5 0 4	4 5 0 5
[h o N - ř a]	[h o N - r a]
5 2 1 5	5 2 4 4
c) Escala de soância da vibrante em coda	
[p o ř t a]	[p o r - t a]
0 5 1 0 4	0 5 4 0 4
d) Escala de soância da vibrante em coda	
[m a ř]	[m a r]
2 5 1	2 5 4
e) Escala de soância da vibrante em contextos intervocálicos	
[k a - ř o]	[k a - r o]
0 5 1 4	0 5 4 4

Fonte: Adaptado de Bonet e Mascaró (1996)

O tepe [r] na posição de segunda consoante em ataques complexos, como em [prato], estaria de acordo com o princípio de soância, pois um r-forte violaria a distância mínima de soância que devem ter os elementos mais próximos ao núcleo. O fato é que a soância de um tepe [r] é maior do que a vibrante múltipla [ř] e menor do que o núcleo. Em b) o r-forte, no início de sílaba, está em conformidade com este contexto, pois deve haver um princípio abrupto de soância, fato que não ocorreria quando da ocorrência do tepe [r]. Nos dados de c) e d), a queda de sonoridade precisa ser gradual, priorizando-se, portanto, a ocorrência do tepe [r].

Em e), com base nos fundamentos de Bonet e Mascaró (1996), Monaretto (1997, p. 151-152) observa que no ambiente intervocálico como em (caro/carro) há uma desobediência ao Ciclo de Soância. O /r/ esperado em V__V é o r-forte, uma vez que se encontra em posição de ataque, onde se observa a preferência de um elemento com menor soância. Significa dizer que o tepe [r] encontra-se na posição em que há a previsão de ocorrer um r-forte. Nesta perspectiva, os pressupostos teóricos da hierarquia da sonoridade (Quadro 1), segundo Hayes (2009), em que se defende o tepe [r] como estrutura subjacente e a teoria do Quadro 2, pela Escala de Sonoridade de Bonet e Mascaró (1996), que postula a existência de dois fonemas para a vibrante, parecem não resolver o contraste intervocálico.

Por outro lado, se as regras previstas pelo OCP e pelo Ciclo de Soância mostram ser o r-forte a realização ideal entre vogais, parte-se do pressuposto de que a vibrante múltipla [ř] seja a estrutura subjacente da vibrante, uma vez que “existe uma sequência de dois erres subjacentes; ela apenas não se superficializa” (ABAURRE; SANDALO, 2003, p. 150). Para explicar a ocorrência do tepe [r] entre vogais, recorre-se ao fato de que a variante sofre um processo de enfraquecimento, como em (choro), por exemplo, e

Fonte: ABAURRE; SANDALO, 2003, p. 75.

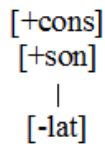


Figura 3 – Descrição da vibrante sem especificação de ponto na teoria de traços.

Para Abaurre e Sandalo (2003), esta constatação pode desencadear lacunas, pois, em cada variedade do PB, tende a acontecer a implementação de traços de pontos, adicionados inclusive em posição de coda, que favorece a perda de traços. Por outro lado, para derivar a fricativa glotal do PB, é preciso adicionar um ponto e depois desligá-lo, o que não se torna conveniente para explicar o fenômeno de *debucalização*. Segundo Bybee e Beckner (2015, apud RENNICK, 2016, p. 75) este fenômeno é caracterizado como “um tipo de redução gestual em que os gestos articulatórios supraglotais enfraquecem até restar apenas o gesto glotal, que no caso das fricativas é o fluxo de ar na glote”. Quanto à derivação da fricativa velar, pressupõe-se uma situação ainda mais complicada que propõe o desligamento do traço [+ sonorante], além da adição do ponto (ABAURRE; SANDALO, 2003, p. 176).

Nesta perspectiva, pressupõe-se a existência de um só fonema vibrante na estrutura subjacente do PB: a vibrante múltipla [ř]. A hipótese leva em conta a teoria de traços, bem como o OCP que proíbe os segmentos idênticos na estrutura adjacente. Dessa forma, postula-se que o r-forte entre vogais é uma geminada apenas na estrutura subjacente, que se relaciona a um processo fonológico de degeminação (ABAURRE; SANDALO, 2003). De acordo com as autoras, “a diferença entre a perda do traço de continuidade que ocorre entre vogais e o que acontece em ataque ramificado está no fato de que a forma subjacente pode ser recuperada na situação de ênfase” (ABAURRE; SANDALO, 2003, p. 172).

Segundo Abaurre e Sandalo (2003, p. 149), a fricativa é derivada da vibrante múltipla [ř], assim como são todas as demais variantes de /r/. Callou, Moraes e Leite (2013, p. 177) concluem que a realização da vibrante segue um processo de posteriorização (anterior para posterior) com eventual mudança de vibrante para fricativa. Viola (2006) destaca que o lugar de articulação, além da uvular, passa a realizar-se, também, como velar e glotal.

A posteriorização da vibrante pode ser mais bem explicada “em termos de simplificação articulatória de sons complexos do que por um processo de enfraquecimento mensurável por uma escala de sonoridade”, segundo Callou (2015, p. 59). Isso porque o enfraquecimento que ocorre em posição intervocálica e em final de palavra e sílaba é um aumento de sonoridade, ou seja, o acréscimo do traço vocálico [+ silábico] e consequente perda do traço consonantal [- silábico]. Na escala de sonoridade de Bonet e Mascaró (1996), o tepe [r] é mais sonoro do que a vibrante múltipla [ř], uma vez que ocorre menos obstrução na cavidade oral. A representação da perda do traço de continuidade da obstrução na cavidade é representada abaixo, na Figura 4.

Fonte: ABAURRE; SANDALO, 2003, p. 161.

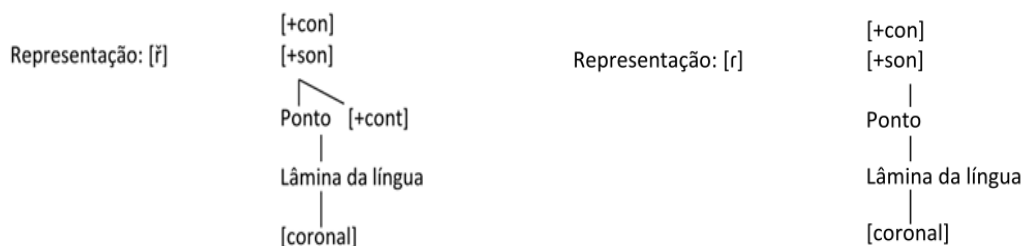


Figura 4 – Vibrante múltipla [ʀ] para a vibrante simples ou tepe [r].

A vibrante múltipla [ʀ] é mais consonantal por ser realizada na cavidade oral e ter o vozeamento espontâneo, tendo no seu ponto o traço mais contínuo [+cont] do levantamento da lâmina ou ponta da língua acima da posição neutra, que como articulador ativo se aproxima ou toca os articuladores passivos, dentes, alvéolos ou palato duro. Já a vibrante simples ou tepe [r], embora tenha todos esses traços da vibrante múltipla [ʀ], tem o traço menos contínuo, pois a lâmina ou ponta da língua toca uma vez os articuladores passivos, sendo considerada, portanto, uma redução (ou bloqueio) do movimento articulatorio da vibrante múltipla [ʀ]. O fenômeno ocorre devido ao condicionamento da língua para o imediato abaixamento da lâmina que favorece o movimento do dorso na sonoridade da vogal subsequente. O tepe [r] é tido como um alofone mais sonoro ou mais silábico, devido ao enfraquecimento de sua condição articulatória oral (ABAURRE; SANDALO, 2003).

Na mudança da vibrante múltipla [ʀ] para fricativa, ocorre o processo de posteriorização da articulação pela fricção contínua do ar no véu palatino e na faringe. Observe a seguir, conforme a Figura 5, a última etapa dessa posteriorização, que é a debucalização. Trata-se da mudança de um ponto da cavidade oral para a articulação glotal.

Fonte: ABAURRE; SANDALO, 2003, p. 164.

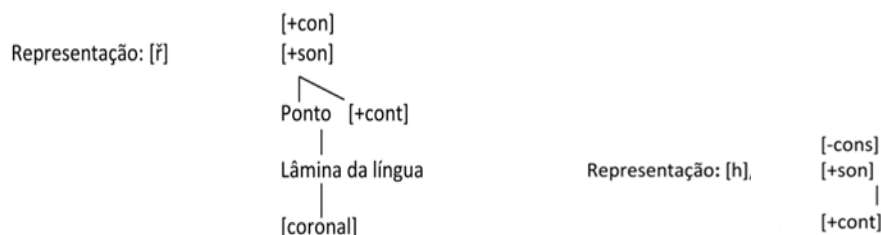


Figura 5 – Vibrante múltipla [ʀ] para fricativas.

A debucalização parece assemelhar-se ao que ocorre na articulação vocálica, devido à redução da obstrução ou fricção da corrente de ar que é característico do traço menos consonantal. Na perspectiva estruturalista, o enfraquecimento da vibrante alveolar para fricativa é visto como um fenômeno de debucalização, devido à simplificação do movimento articulatorio, pela mudança do ponto de articulação de

supraglotal para glotal, que favorece o apagamento em coda (ABAURRE; SANDALO, 2003, p. 167). A simplificação articulatória ou realização posteriorizada do /r/ como vibrante uvular, fricativa velar ou glotal, segundo dados do NURC (Norma Urbana Culta), predomina no Rio de Janeiro, em Salvador e em Recife, com percentuais acima de 90%, enquanto que em São Paulo e em Porto Alegre se observa uma frequência de 3% a 4% (CALLOU; MORAES; LEITE, 2013).

Na teoria de traços, postula-se que o enfraquecimento articulatório da vibrante múltipla alveolar [ř] inicia-se pela redução do traço coronal (grau e local de constrição) nas bordas do fonema (*onset* e *offset*) para realizar o tepe [r]. Esse processo pode desencadear a posteriorização da vibrante alveolar até a debucalização. No contexto de coda, o enfraquecimento articulatório do fonema atinge seu processo final, podendo ocorrer apagamento, pois nas sílabas finais há uma tendência para esta simplificação articulatória no PB (CALLOU; MORAES; LEITE, 2013).

Ao se levar em conta o enfraquecimento da vibrante, torna-se complexo defender a posição de Monaretto (1997), em que o tepe [r] seria a forma subjacente, pois o processo de enfraquecimento é irreversível no PB, porém sujeito à flutuação e à estabilidade em estágio específico. A realização do tepe [r] não avança para uma articulação debucalizada, pois se alternada para fricativa se tornaria agramatical em encontro consonantal (prato) e em contexto intervocálico (morar), bem como no plural de (mar +es) e derivativos, por exemplo. De acordo com a teoria dos traços, esta estabilidade na articulação da vibrante simples ou tepe pode estar relacionada à redução do modo de articulação [- contínuo], processo que não acontece com as demais variantes da vibrante múltipla [ř]. A hipótese de Câmara Jr. (1985) também é refutada, uma vez que o fato de se considerar a existência de dois fonemas para a vibrante não responde o porquê de somente o tepe [r] ocorrer entre vogais (ABAURRE; SANDALO, 2003, p. 176).

Em suma, as representações dos traços fonológicos, aliados aos articuladores, descrevem as etapas de mudança de traços da vibrante múltipla [ř] e representam as principais variantes da vibrante no PB, sendo algumas delas mais regionalizadas devido ao provável reflexo dos contatos linguísticos com outras línguas em cada região do Brasil, como destacado na seção 2.2, a seguir.

2.2 O que evidenciam os dados: o português de contato

Muitos são os trabalhos que descrevem o português de contato³, como variedade linguística regional do PB, destacando-se Spessato (2003), Frosi e Raso (2011), Margotti (2004) e Altenhofen (2004). De acordo com Monaretto (2009, p. 142), a vibrante no PB falada no sul do país tem sido descrita a partir do final do século XX e do início do XXI, com base na teoria variacionista de Labov (2008), como o VARSUL (Variação Linguística na Região Sul), e sob a luz do multilinguismo e da geolinguística, como o ALERS (Atlas Linguístico e Etnográfico da Região Sul).

A fala dos ítalo-brasileiros em Chapecó (SC) é marcada por uma troca entre a vibrante múltipla alveolar [ř] e o tepe alveolar [r], e pela presença de uma variante intermediária (SPESSATO, 2003, p. 45). Monaretto, Quednau e Hora (2014) e

³ Trata-se de uma variedade [do PB] falada tanto por bilíngues quanto monolíngues, na qual se reconhecem traços associados à presença de uma língua de adstrato em uma determinada área (ALTENHOFEN; MARGOTTI, p. 297-298, 2011).

Monaretto (2002) apontam que nos contextos bilíngues, com destaque para comunidades do sul do Brasil, ocorre a realização do tepe [r] em todos os contextos das palavras. Dessa forma, o contato bilíngue desses falantes proporciona um contraste importante em contextos intervocálicos: parecem pronunciar (careta) em vez de (carreta), (caro) em vez de (carro); já nas situações em que ocorre o envolvimento emotivo, esses indivíduos trocam o tepe alveolar [r] pela vibrante múltipla [ʀ]: Ex: “*Que querredinha que ela é*” (FROSI; RASO, 2011, p. 333).

Spessato (2003) afirma que a variação do tepe [r] e da vibrante múltipla [ʀ] no PB falado pelos ítalo-brasileiros se deve ao fato de o sistema fonológico dos dialetos vênéticos, do norte da Itália, de onde veio a maioria dos imigrantes italianos para o Brasil, no século XIX, não apresentar diferenciação, pois desconhecem o r-forte. A não distintividade quanto à realização da vibrante por ítalo-brasileiros repete-se, também, na fala dos teuto-brasileiros (ALTENHOFEN; MARGOTTI, 2011, p. 229; KRUG, 2004).

Monaretto (2009) apresenta estudos da vibrante com base no ALERS e no VARSUL, em municípios pertencentes à região Sul do Brasil. Os dados do ALERS destacam a utilização predominante de vibrante múltipla [ʀ] no ataque e tepe [r] na coda. No estado do Paraná percebeu-se a realização da retroflexa em coda. Por outro lado, a pesquisa do VARSUL aponta a presença de vibrantes e fricativas, tanto em posição de ataque como em coda, como marcas típicas da variedade do PB falado na região Sul do Brasil.

Pimentel (2003) observou a realização da fricativa velar em Porto Alegre, e ao levar-se em conta os dados do VARSUL, parece estar havendo uma concorrência entre vibrante e fricativa, e a tendência é que haverá substituição pela fricativa nos contextos de r-forte (CALLOU; LEITE, 1994). Esta informação corrobora os estudos de Langaro (2005), pois se verifica uma mudança de lugar e modo de articulação do fonema /r/, que se dissemina a partir das grandes cidades e, aos poucos, vem adentrando o interior. Tal fenômeno pode estar relacionado ao prestígio que a fricativa vem recebendo em detrimento da vibrante (CALLOU; LEITE, 1994; LANGARO, 2005).

Abaurre e Sandalo (2003) destacam que o r-forte na realização fricativa é predominantemente glotal ([ɦ] ~ [h]), e que a mudança de vibrante para fricativa deu-se através da debucalização. No entanto, conforme os estudos de Monaretto (2009), Spessato (2003) e Margotti (2004), o fenômeno da fricativa é comum em cidades mais urbanizadas, sendo que a realização das vibrantes nos contextos de r-forte ainda faz parte de cidades do sul do Brasil devido, principalmente, à influência da colonização italiana.

No que se refere aos contextos de coda silábica, Mateus e Rodrigues (2003) destacam que a articulação apical ([ʀ] ~ [r]) é comum no português europeu e no PB dos estados da região Sul e em algumas variedades de São Paulo (CALLOU; MORAES; LEITE, 1996). Segundo Rennie (2016, p. 75), em outras regiões do Brasil, a vibrante em coda sofreu um processo de lenição (ou redução) articulatória, que ocorre por diminuição do gesto articulatorio ou por realinhamento temporal, através da posteriorização e fricativização da mesma forma que ocorreu com o r-forte ([ʁ χ ɣ x ɦ h]); e aproximantização ([ɹ ɻ] etc.).

A posteriorização e fricativização da vibrante em coda se estende do Rio de Janeiro e do centro de Minas Gerais até os estados do Nordeste e do Norte; já a aproximantização envolve o sul e oeste de Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso do Sul, e os estados da região Sul do Brasil (CALLOU; LEITE, 1994). O r-fraco (intervocálico e em encontros consonantais) é principalmente uma articulação apical;

sendo a coda o único ambiente onde todas as variantes podem ocorrer (RENNICKE, 2016, p. 90).

A realização da vibrante alveolar múltipla [ř] está adentrando um processo de diminuição pelo emprego da fricativa em seu lugar (ABAURRE; SANDALO, 2003). O processo tende a estar ligado ao prestígio social das fricativas em detrimento das vibrantes, tendo em vista que a variação linguística é um fenômeno inerente à fala natural. No entanto,

falantes de qualquer língua prestigiam ou marginalizam certas variantes regionais (ou pelo menos não as discriminam), a partir da maneira pela qual as sequências sonoras são produzidas [...] não há variante melhor ou pior de uma língua, há variantes de prestígio, estigmatizadas ou neutras (SILVA, 2012, p. 12-13).

De acordo com os estudos que avaliam a distribuição da vibrante no PB, é possível constatar que nas cidades mais conservadoras da região Sul, e em algumas variedades do PB de São Paulo, mantém-se o uso da vibrante. Por outro lado, nas regiões mais urbanizadas, constata-se grande disseminação da fricativa, valendo-se de que em determinados contextos ocorreu substituição completa da vibrante. O fato se deve, provavelmente, pela fricativa ser uma pronúncia mais valorada socialmente (CALLOU ; LEITE, 1994, LANGARO, 2005). As variantes consideradas de prestígio estão geralmente relacionadas ao *status* social e à prescrição normativa, contribuindo, de certa forma, para homogeneizar as diferenciações linguísticas regionais.

Nas últimas décadas, segundo Langaro (2005), é perceptível na mídia, tanto no cinema como também através da programação dos canais televisivos e de internet, o privilégio que vem sendo atribuído à pronúncia fricativa em detrimento das vibrantes. O fato de a fricativa ser uma pronúncia considerada mais urbana e padronizada pela mídia poderia estar contribuindo, mesmo que em ritmo lento, para uma mudança de vibrante para fricativa até mesmo em contextos menos urbanos (CALLOU; LEITE, 1994).

O *status* fonológico da vibrante no PB não é um ponto pacífico entre os linguistas, pois os modelos que tentam explicar determinadas ocorrências são mais eficientes em alguns casos do que em outros, deixando lacunas que suscitam novas hipóteses. As discussões feitas neste estudo contribuem para avançar nas pesquisas sobre a subjacência da vibrante no PB e em particular na defesa da vibrante múltipla [ř]. Espera-se, com isso, que se possa compreender de forma mais profunda a variação desse fonema e a gama de variantes existentes, que se manifestam nas diferenças individuais e de cada comunidade, no intuito de valorizar ainda mais a heterogeneidade linguística.

3 Conclusão

O problema da vibrante tem motivado muitos estudiosos a pesquisar e dissertar sobre o fenômeno. O *status* fonológico é formado por um ou dois fonemas? Frente a uma gama de realizações que incluem aspectos linguísticos e extralinguísticos, a tarefa demanda muito estudo. Importantes trabalhos realizados por Abaurre e Sandalo (2003), Câmara Jr. (1953, 1984), Lopez (1979) e Monaretto (1997) apresentam hipóteses sobre a subjacência da vibrante no PB e, dessa forma, explicam como resolver o problema do contraste intervocálico.

Com respaldo da teoria de traços, defende-se a vibrante múltipla [ř] como forma subjacente, valendo-se de que, segundo Abaurre e Sandalo (2003), existe uma sequência de dois erres somente na estrutura de subjacência, mas ela não se superficializa para obedecer ao OCP. Os dois erres sofrem degeminação e passam a se comportar como um único som que dá lugar ao r-forte. A vibrante múltipla [ř] ocupa a posição de ataque na sílaba, tanto no interior quanto no início de palavra, e também em coda silábica. A diferença entre o fenômeno da perda de traços da vibrante, que ocorre entre vogais (caro), e o fenômeno que acontece no ataque ramificado (carro), é que no primeiro caso ocorre a perda do traço de continuidade por um processo de enfraquecimento do fonema e aumento de sonoridade; enquanto que na segunda situação, o traço subjacente se mantém, podendo ser recuperado em situação de ênfase (ABAURRE; SANDALO, 2003. p.172).

Na sociolinguística e na dialetologia, as pesquisas têm mostrado as tendências regionais que confirmam que a vibrante múltipla [ř] vem passando por um processo histórico de mudança de articulação anterior para posterior, em que a vibrante apical vem sendo substituída pela vibrante posterior, “que vai da vibração da raiz da língua junto ao véu palatino à tremulação da úvula e à mera fricção faríngea”, segundo Câmara Jr. (1984, p. 16).

O aumento do uso dos alofones fricativos [x, h] em detrimento das vibrantes não anula a hipótese de a vibrante múltipla [ř] ser a estrutura subjacente do PB. A constatação se respalda no fato de que a vibrante múltipla [ř] pode ser substituída pela fricativa em contextos de r-forte, inclusive em coda silábica, valendo-se de que a fricativa não ocorre em encontros consonantais, pois o tepe [r] já é um alofone enfraquecido da vibrante múltipla [ř] (ABAURRE; SANDALO, 2003).

Ao se levar em consideração as variedades do PB faladas por ítalo-brasileiros, constata-se que a realização da vibrante múltipla [ř] pode ocorrer até mesmo em contextos intervocálicos (morar) e em grupo consonantal (prato) em que há tendência de se realizar um tepe [r] (FROSI; RASO, 2011). Esse fenômeno tende a ser motivado por situações enfáticas entre os falantes (FROSI; RASO, 2011; SPESSATO, 2003). O fato fortalece a hipótese de a vibrante múltipla [ř] ser o fonema que deriva todos os demais alofones da vibrante, já que a forma subjacente pode ser recuperada, conforme os contextos de fala e falantes envolvidos.

REFERÊNCIAS

A MARAVILHOSA aventura humana na face da terra. *Fonética versus fonologia*.

Atualizado em 21 mar. 2012. Disponível em:

<https://baronesilva.blogspot.com/2012/03/fonetica-versus-fonologia.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

ABAURRE, Maria Bernardete Marques; SANDALO, Maria Filomena Spatti. Os róticos revisitados. In: HORA, Dermeval; COLLISCHONN, Gisela (org.). *Teoria Linguística: Fonologia e outros temas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 144-180.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana*, v. 2, n. 1, p. 83-93, 2004.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson; MARGOTTI, Felício Wessling. O português de contato e o contato com as línguas de imigração no Brasil. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (org.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 289-316.

BATTISTI, Elisa; MARTINS, Luísa Bitencourt. Realização variável de vibrante simples em lugar de múltipla no português falado em Flores da Cunha (RS): mudanças sociais e linguísticas. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 42, p. 146-158, jun. 2011.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *Gramática do português culto falado no Brasil: volume VII: a construção fonológica da palavra*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 21-52.

BONET, Eulália. MASCARÓ, Joan. On the representation of contrasting rhotics. In: MARTINEZ-GIL, Fernando; MORALES-FRONT, Alfonso (org.). *Issues in the phonology and morphology of the major iberian languages*. Washington: Georgetown University Press, 1997. p. 26-103.

CALLOU, Dinah. Variação e mudança no âmbito do consonantismo. In: MARTINS, Marco Antônio; ABRAÇADO, Jussara (org.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 39-64.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: KOCH, Ingedore Villaça (org.). *Gramática do português falado*, v. 6. Campinas: Unicamp, 1996. p. 465-493.

_____. Consoantes em coda silábica: /s, r, l/. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira. de; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *Gramática do português culto falado no Brasil: volume VII: a construção fonológica da palavra*. São Paulo: Contexto, 2013.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

_____. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

_____. *Problemas de linguística descritiva*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

_____. *Estrutura da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: 15 ed. Petrópolis, 1985.

CLEMENTS, George Nick. The role of sonority cycle in core syllabification. In: KINGSTON, John; BECKMAN, Mary (org.). *Papers in laboratory phonology*. Cambridge: CUP, 1990. p. 283-333.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, Leda. (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 5a. ed. rev. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

FROSI, Vitalina Maria; RASO, Tommaso. O italiano no Brasil. Um caso de contato linguístico e cultural. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo Vilson; RASO, Tommaso (org.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

HARRIS, James. *Syllable Structure and stress in Spanish*. A non-linear analysis. Cambridge, Mass: MIT Press, 1983.

HAYES, Bruce. *Introductory Phonology*. Malden/Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

KICKHÖFEL ALVES, Ubiratã. Teoria da sílaba. In: HORA, Demerval da; MATZENAUER, Carmen Lúcia. *Fonologia, fonologias: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 125-140.

KRUG, Marcelo Jacó. *Identidade e comportamento linguístico na percepção da comunidade plurilíngue alemão-italiano- português de Imigrante – RS*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2004.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LADEFOGED, Peter; MADDIESON, Ian. *The sounds of world's languages*. Cambridge: Blackwell, 2013.

LANGARO, Antonio Jerri. De vibrantes a fricativos: os róticos na dublagem brasileira. *Revista Trama*, v. 1, n. 2, p. 109-123, jul./dez. 2005.

LOPEZ, Barbara Strodt. *The sound pattern of Brazilian Portuguese (Cariocan dialect)*. 1979. Tese (Doutorado em Linguística) – University of California, Los Angeles, Califórnia (EUA), 1979.

MALMBERG, Bertil. *A fonética*. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *A música da fala dos trovadores: desvendando a prosódia medieval*. 1a. ed. São Paulo: UNESP Digital, 2015.

MARGOTTI, Felício Wessling. *Difusão sócio geográfica do português em contato com o italiano no Sul do Brasil*. 2004. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2004.

MATEUS, Maria Helena Mira; D'ANDRADE, Ernesto. *The Phonology of Portuguese*. Cambridge: Oxford University Press, 2002.

MATEUS, Maria Helena Mira; RODRIGUES, Maria Celeste. A vibrante em coda no português. In: HORA, Dermeval; COLLISCHONN, Gisela (org.). *Teoria Linguística:*

Fonologia e outros temas. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2003. p. 181-199.

MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. *Um reestudo da vibrante: Análise variacionista e fonológica*. 1997. Tese (Doutorado em Letras) – Escola de Humanidades, PUCRS, Porto Alegre, RS, 1997.

_____. A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia (org.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 253-268.

_____. Descrição da vibrante no Sul do Brasil. In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela *Português do Sul do Brasil. Variação fonológica* (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p.141-151.

MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira; QUEDNAU, Laura Rosane; HORA, Dermeval da. As consoantes do português. In: BISOL, Leda (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 5a. ed. rev. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

PIMENTEL, Rosane Mossmann. *A variação linguística do fonema/r/ na posição pós-vocálica em falantes da cidade de Porto Alegre*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Escola de Humanidades, PUCRS, Porto Alegre, RS, 2003.

RENNICKE, Iiris. Representação fonológica dos róticos do Português brasileiro: uma abordagem à base de exemplares. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 20, n. 38, p. 70-97, jan./jun. 2016.

SAID ALI, Manoel. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. 3a. ed. Brasília: Editora UNB, 1964.

SEQUEIRA, F. J. M. *Aspectos do português arcaico*. Lisboa: Tip. União Gráfica, 1943.

SILVA, Thaís Cristófar. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Fonética e Fonologia do Português*. 10a. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SPESSATO, Marizete Bertolanza. *Linguagem e colonização*. Chapecó: Argos. 2003.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 8a. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VIOLA, Izabel Cristina. Efeito expressivo das variantes estilísticas do /r/. *Revista Intercâmbio*, v. 15. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

GESTUALIDADE NAS LÍNGUAS DE SINAIS À LUZ DO PRINCÍPIO SAUSSURIANO DA DUPLA ESSÊNCIA DA LINGUAGEM

Laura Amaral Kümmel Frydrych

Submetido em 30 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 09 de agosto de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 169-184.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

GESTUALIDADE NAS LÍNGUAS DE SINAIS À LUZ DO PRINCÍPIO SAUSSURIANO DA DUPLA ESSÊNCIA DA LINGUAGEM

SIGN LANGUAGE GESTUALITY IN THE LIGHT OF THE SAUSSURIAN PRINCIPLE OF THE DOUBLE ESSENCE OF LANGUAGE

Laura Amaral Kümmel Frydrych*

RESUMO: O presente artigo objetiva, de um lado, corroborar com a consideração da gestualidade no escopo dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais e, de outro, apresentar e discutir, em relação a ela, o princípio da dupla essência da linguagem proposto por Ferdinand de Saussure. No intuito de sustentar uma abordagem linguística sobre o aspecto gestual, a hipótese na qual se fundamenta este estudo é a de que a gestualidade, considerando o princípio saussuriano da dupla essência da linguagem, possui um duplo estatuto. Assim, a gestualidade pode ser tomada enquanto puro gesto, ou, dito de outro modo, tão somente como um corpo-em-ação, ou enquanto signo linguístico, em seu caráter representacional.

PALAVRAS-CHAVE: gestualidade; língua de sinais; Saussure; dupla essência.

ABSTRACT: The present article aims, on the one hand, to corroborate with the consideration of gestuality in the scope of sign languages linguistic studies and, on the other, to present and discuss, in relation to it, the principle of the double essence of language proposed by Ferdinand de Saussure. To support a linguistic approach on the gestural aspect, the hypothesis on which this study is based is that gestuality, considering the Saussurian principle of the double essence of language, has a dual status. Thus, gesture can be taken as a pure gesture, or, in other words, only as a body-in-action, or as a linguistic sign, in its representational character.

KEYWORDS: gestuality; sign language; Saussure; double essence.

1 Introdução

O presente artigo está diretamente relacionado com minha pesquisa de doutorado e objetiva, de um lado, corroborar com a consideração da gestualidade no escopo dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais e, de outro, apresentar e discutir, em relação a ela, o princípio da dupla essência da linguagem proposto por Ferdinand de Saussure. No intuito de sustentar uma abordagem linguística sobre o aspecto gestual, a hipótese na qual se fundamenta este estudo é a de que a gestualidade, considerando o princípio saussuriano da dupla essência da linguagem, possui um duplo estatuto. Assim, a gestualidade pode ser tomada enquanto puro gesto, ou, dito de outro modo, tão somente como um corpo-em-ação, ou enquanto signo linguístico, em seu caráter representacional.

* Docente na Universidade Federal do Amazonas, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lauraletraslibras@gmail.com.

Buscando comprovar esse ponto de vista, fundamento a minha discussão, em relação à gestualidade nas línguas de sinais, na abordagem de Viotti e McCleary (2011), principalmente, e, em relação à teorização de Saussure, nos manuscritos intitulados *Science du langage*, estabelecidos por René Amacker (SAUSSURE, 2011), assim como nos *Escritos de Linguística Geral*, editados por Bouquet e Engler (SAUSSURE, 2004), retomando ainda algumas noções presentes no *Curso de Linguística Geral* (SAUSSURE, 2006).

Esta trajetória se compõe de três jornadas. Na primeira, trato das línguas de sinais enquanto *línguas* no sentido saussuriano do termo, por ser essa a concepção norteadora, neste trabalho, para a mobilização do princípio da dupla essência sobre a noção de gesto. Na segunda parte, retomo algumas das formulações de Saussure sobre a dupla essência da linguagem para aqui deslocá-la a uma distinta materialidade linguística – a gestual. Por fim, na terceira parte, ao abordar a dualidade do aspecto gestual trago um exemplo de fato de linguagem, no qual analiso o funcionamento do princípio da dupla essência, evidenciando, assim, o estatuto linguístico da gestualidade nas línguas de sinais.

2 Línguas de sinais: sistemas de valores gestuais linguísticos

Conceber as línguas de sinais como sistemas de valores linguísticos significa levar em conta todas as características desses sistemas, ratificando os princípios que os regem. Em trabalho anterior (FRYDRYCH, 2013), cujo intuito principal foi o de rediscutir o estatuto linguístico das línguas de sinais, tomei por base algumas das noções centrais da linguística saussuriana, quais sejam: o princípio da arbitrariedade – em relação à noção (não saussuriana) de iconicidade - e a noção de valor, bem como a distinção teórica entre linguagem, língua e fala. Destaquei também a apreensão dos signos das línguas de sinais e as possibilidades de sua fixação (via escrita); o caráter linear do significante do signo linguístico, a despeito da simultaneidade de traços visuoespaciais que constituem seus signos; e, enquanto organismo linguístico, ressaltar sua natureza concreta e homogênea, como em qualquer língua natural. As línguas de sinais são línguas, portanto, por serem conjuntos, sistemas de valores linguísticos evidenciados na forma de signos linguísticos (os quais, por sua vez, são formados por unidades materiais e mentais), baseados completamente nas relações desses valores-signos no âmbito do sistema que compõe e, ao mesmo tempo, estão contidos.

Saussure, ao refletir sobre as entidades da língua, explica que a primeira causa que faz da linguagem um objeto que fica fora de qualquer comparação, e não classificado, é a “ausência de linguagens importantes que repousem sobre um outro instrumento, que não a voz, para produzir o signo” (SAUSSURE, 2004, p. 219). Fora do contexto, essa afirmação saussuriana pode causar indignação para aqueles que falam, estudam, e pesquisam uma *língua de sinais*, cujo instrumento para produzir o signo é, justamente *outro*, e não está, de fato, na voz (sem que isso, contudo, lhe suprima a importância). Sigamos, por isso, a reflexão de Saussure sobre essa causa:

Com isso, chegou-se a qualificar a linguagem falada de *função* do organismo humano, misturando, assim, sem volta, o que é relativo à voz e o que é relativo apenas à tradução do pensamento por um signo, que pode ser absolutamente qualquer um e comportar um aperfeiçoamento e uma gramática de acordo com signos visuais ou táteis ou de acordo com signos

não menos convencionais que se escolherá na voz (SAUSSURE, 2004, p. 219 – grifos do autor).

Entendo, com base nessa citação, que Saussure amplia a noção de signo, ao relativizar a concepção de que apenas a voz é significada (tornada signo, concebida como tal), quando situa essa mistura entre o relativo à voz e à tradução do pensamento por um signo. A “tradução do pensamento por um signo”, o que podemos chamar de realização da língua, nas palavras do mestre genebrino, “pode ser absolutamente qualquer um”, e é notável o fato de ele considerar a potencialidade significante e gramatical de “signos visuais ou táteis”. Ou seja, a significação não tem compromisso com a voz, apesar de, historicamente, ter-se considerado significante apenas e tão somente a voz humana¹. Uma das funções do ser humano é significar, e isso ele o faz via gestualidade, oralidade, e/ou qualquer outro instrumento que manejar e socializar entre seus pares nas interações cotidianas. Isso reforça, portanto, a consideração efetiva das línguas de sinais como “tradução do pensamento”, porquanto sígnicas (FRYDRYCH, 2017). Assim, as línguas de sinais são manifestações significantes simbólicas do ser humano, tanto quanto as línguas orais.

A linguista Claudine Normand (2009) afirma que a noção de língua em Saussure abarca um objeto concreto, embora definido abstratamente. Sigo esse entendimento e, por isso, a discussão sobre gestualidade (objeto concreto) presente neste artigo está pautada na concepção saussuriana de língua enquanto sistema de valores (definição abstrata). Esse sistema é o resultado da relação entre os elementos; ele não é tido como uma soma de signos (como se esses fossem estanques, ou pré-determinados), pois isso acarretaria justamente na perda/ausência de valor desses elementos, o qual se dá nas diversas relações no sistema.

Especificamente sobre o signo linguístico das línguas de sinais, é sabido que ele é de natureza visuoespacial, e que sua materialidade é intrínseca à gestualidade. Diferentemente, portanto, da natureza do signo linguístico das línguas orais, em que a materialidade está fundamentada na oralidade, nas línguas de sinais a materialidade significante está na gestualidade. Os pesquisadores McCleary e Viotti (2011) defendem que língua e gesto coexistem nas línguas de sinais, assim como nas orais, e ressaltam que “talvez mais do que nas línguas orais, nas línguas sinalizadas a gestualidade tem um papel central no estabelecimento do léxico e das relações gramaticais, na criação do significado e na organização do discurso” (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p. 290).

Ainda, como bem ressaltam Viotti e McCleary,

se nas línguas orais é razoavelmente fácil separar o que é linguístico do que é gestual, nas línguas sinalizadas, o fato de o canal de produção de língua e gesto ser o mesmo dificulta imensamente a tarefa de definir o que é propriamente verbal e o que é propriamente gestual (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p. 290).

Uma alternativa para essa tentativa de definição (e não necessariamente de oposição, diferenciação entre gestualidade e “verbalidade”), seria a partir de uma abordagem linguística quanto à natureza do signo linguístico, com base na reflexão saussuriana. É o caminho que neste artigo adotarei. A especificidade da gestualidade nas línguas de sinais está em que o aspecto gestual pode ser tomado enquanto puro gesto,

¹ Esse entendimento, historicamente, trouxe incalculáveis prejuízos e preconceitos, além de muito sofrimento à comunidade surda, uma vez que sua língua de sinais há muito pouco tempo obteve – e vem reforçando – o reconhecimento de seu status linguístico.

signo “não-linguístico”, ou enquanto signo linguístico, como detalharei na sessão a seguir. Assim, a gestualidade, nas línguas de sinais, opera linguisticamente.

Da linguística de base saussuriana tomo ainda como pressuposto básico o fato de que os signos de uma língua são fônicos mas poderiam *não* ser fônicos, conforme aponta Surreaux (2013, p. 290): “a garantia de existência de um signo linguístico está no fato de que ele produza diferença e oposição dentro de um sistema”, e não na constituição material da porção significante desse signo, se vocal/fônica ou gestual, por exemplo. Ou seja, um signo é um signo linguístico quando é diferencial e opositivo dentro de um sistema. Contudo, “(...) para que se possa produzir efeitos contrastivos, precisamos de uma materialidade que carregue e sustente essa diferença” (SURREAUX, 2013, p. 290). Logo, todo signo se funda numa materialidade, mas nem toda materialidade constitui um signo linguístico.

Disso decorre que um signo sempre pode ser outro, pode ser constituído por outra materialidade. Nesse sentido, a gestualidade constitui a base da materialidade das línguas sinalizadas e a mesma se reveste de valor relativamente e no sistema da língua, ou seja, ela é *significada*, tornada signo linguístico diferencial e opositivo. Assim, os signos das línguas sinalizadas são gestuais e apresentam as características de diferença, relação e oposição no sistema que integram.

Tomo ainda, por fim, como pressuposto o fato de que é a própria língua, sistema significante, que rege o funcionamento articulatório dos nossos órgãos fonadores e “gesticuladores” e isso também pelo princípio das relações negativas que se dão nesse nível material, inclusive, e sempre – redundância dos termos à parte – “percebido pela percepção” dos nossos corpos:

É simples perceber que o movimento não efetivo (não percebido) que se produz na fala é um acessório de unidades efetivas que se realizam a cada momento; sem o que falaríamos para produzir movimentos musculares e não para produzir sons. Por conseguinte, determina-se os movimentos não efetivos quando se consegue representar os efetivos, ou equivalentes a cada unidade audível (SAUSSURE, 2004, p. 218-219).

Essa percepção² aloca uma escuta, e é essa instância de escuta que é condicionante da *fala*. A oralidade, por meio da voz, é um dentre vários possíveis instrumentos para a *significação* da linguagem. A gestualidade também é um instrumento para a objetivação do que Saussure aponta como signos visuais, por exemplo, assim como assobios também são signos convencionais escolhidos na voz, como é o caso, por exemplo, da peculiar língua Pirahã³. Com isso, a consideração e o

² Merleau-Ponty, em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, traz, dentre várias interessantíssimas colocações, que “a percepção é um juízo mas que ignora suas razões, o que significa dizer que o objeto percebido se dá como todo e como unidade antes que nós tenhamos apreendido a sua lei inteligível” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 73). Ele também sintetiza que “(...) toda linguagem se ensina por si mesma e introduz seu sentido no espírito do ouvinte” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 244).

³ A língua Pirahã é uma língua indígena da família linguística Mura, e é falada em uma comunidade no Amazonas. Descrita como tonal, “caracteriza-se por lançar mão de recursos supra-segmentais (a relação entre os tons) para estabelecer significados. Assim, os Pirahã podem, a partir dos tons, gerar modos de comunicação específicos: por meio de gritos, assobios, “falar-comendo”. O grito permite a comunicação a grande distância e, em geral, é usado nas conversas travadas quando estão navegando em uma ou mais canoas pelo rio. A comunicação por meio de assobios ocorre em expedições na mata ou no rio, quando as vozes poderiam colocar em risco o objetivo da expedição. Everett (1983) registrou que os assobios seguem os tons, e não uma tonalidade padronizada que estabelece um significado. Assim, os Pirahã são capazes de proferir palavras, e mesmo frases, com o recurso dos assobios. O “falar-comendo” é a terceira

estudo de uma língua que repousa sobre um *outro* instrumento, ou, outra materialidade – a gestualidade – como o é nas línguas de sinais, e seus variados idiomas, contribui para se repensar as diferentes ordens de fenômenos da linguagem, bem como para corroborar o princípio da dupla essência da linguagem.

3 O princípio saussuriano da dupla essência da linguagem

Nesta seção, irei retomar algumas das formulações de Saussure sobre a dupla essência da linguagem para, a seguir, deslocá-la a uma distinta materialidade linguística – a gestual. Esse deslocamento se justifica porque, do que temos registrado do pensamento de Saussure, não encontramos menção explícita sobre a gestualidade enquanto significante. Encontramos reflexões sobre a dupla essência em relação ao *som*, à figura *vocal*, ao fenômeno *vocal*. Uma vez que meu ponto de vista se volta para outra materialidade significante de língua, a gestual, interessa-me ver de que maneira o princípio geral da dupla essência pode ser operacionalizado sobre ela, bem como de que forma a consideração da gestualidade na linguagem modifica (ou não) o princípio apresentado por Saussure.

Uma das notas autográficas de Saussure⁴ tem como tema a questão de um “dualismo profundo que divide a linguagem”. Elenquei-a como ponto de partida para as minhas reflexões e análises sobre o princípio da dupla essência e posterior deslocamento, visando sustentar uma abordagem linguística à gestualidade. Da comparação entre as duas versões da referida nota saussuriana sobre esse “dualismo profundo”, a estabelecida por Bouquet e Engler (SAUSSURE, 2004) nos *Escritos de Linguística Geral* (doravante ELG), e a estabelecida por Amacker (SAUSSURE, 2011) no *Science du Langage*, encontro poucas diferenças formais e de conteúdo. Nesse sentido, faço minhas as palavras de Castro (2016), na leitura que faz dos manuscritos saussurianos, em específico da nota numerada como 372/9:

Sem considerar as diferentes escolhas feitas pelos editores no estabelecimento dos respectivos textos – mantendo ou não as hesitações de Saussure –, é possível dizer que não há diferenças significativas de conteúdo entre o original e as edições de Amacker e a de Bouquet e Engler (CASTRO, 2016, p. 58).

Assim, a explicação, em linhas gerais, sobre o princípio do dualismo na nota selecionada, pouco difere numa ou noutra versão. No entanto, as notas e comentários acrescentados por Amacker em sua edição nos permitem enxergar os seguintes aspectos, que a versão dos ELG nem ao menos faz suspeitar:

possibilidade de estabelecer comunicação por meio dos tons; enquanto mastigam, podem continuar conversando” (PIRAHÃ, 2019). Para mais informações sobre essa interessante língua, sugiro o Documentário *Língua Pirahã – o Código do Amazonas* (2012).

⁴ O *corpus* saussuriano é composto por uma infinidade de textos, autográficos ou não. O mais conhecido e famoso material não-autográfico saussuriano é o *Curso de Linguística Geral*. O presente artigo segue a tendência atual das pesquisas de base saussuriana, ao lançar mão principalmente das fontes autográficas já estabelecidas, mas não se restringe, contudo, a uma leitura retrospectiva das mesmas, no intuito de também fazer avançar a teoria. Nesse sentido minha pesquisa, da qual este artigo é um primeiro resultado, busca um rumo prospectivo em relação à teoria saussuriana. Para mais detalhes sobre um “Saussure prospectivo”, consultar Flores (2017).

- a) Pode-se inferir que Saussure tinha bastante interesse sobre esse dualismo, do contrário não teria anotado “para manter” (*a conserver*) a reflexão que empreende em seguida. Esse registro (cf. nota de rodapé nº 18, in SAUSSURE, 2011, p. 86) é explicitado como uma das mais de 390 divergências de seu trabalho que Amacker elenca em relação aos ELG como um todo, na Introdução de seu *Science du Langage* (SAUSSURE, 2011, p. 39).
- b) Saussure, conforme a nota de rodapé nº 3 contendo uma frase suprimida mostra, parecia suspeitar de que esse dualismo profundo gera “efeitos inesperados” (SAUSSURE, 2011, p. 87); justamente porque a frase foi suprimida, não podemos saber a que efeitos ele se referia;
- c) Ao explicar onde reside o dualismo, em dois trechos a flutuação terminológica de Saussure para lidar com esse aspecto é evidenciada: 1) ao “fenômeno vocal COMO TAL”, ele suprime a expressão “como fato”, talvez porque em seguida irá utilizar esse mesmo termo para designar os aspectos “físico” do som e “mental” da significação – ambos *fatos* (cf. nota de rodapé 4); e 2) ao abordar o fato subjetivo, ele suprime “psíquico” e opta por *mental* (cf. nota de rodapé 6). *Psíquico* aparece em seguida, quando Saussure explica os dois domínios, o interior em específico, e o exterior.

Uma vez que não é meu objetivo, neste artigo, fazer uma análise comparativa aprofundada das diferenças e semelhanças entre as duas formas como esse texto manuscrito saussuriano foi estabelecido, não desenvolverei em mais detalhes as observações elencadas acima. Tão somente destacá-las penso já ser o suficiente para mostrar que as leituras e interpretações a um texto manuscrito estabelecido são inúmeras e variadas, e a que aqui trago é apenas mais uma, dentre várias outras possíveis. Destaco ainda que, no que diz respeito à versão estabelecida por Bouquet e Engler, um encaminhamento interpretativo à noção de dualismo é expressada no título da nota, acrescentado, portanto, como o mostram os colchetes, pelos editores: 2d [*Princípio de dualismo*]. Em nenhum trecho deste parágrafo autográfico encontramos a ocorrência do termo “princípio”. Contudo, uma vez que Saussure apresenta uma noção – *dualismo* – atrelada à linguagem e suas diferentes ordens de fenômenos – *vocal, objetiva, subjetiva* – e a distintos domínios – o *interno* e o *externo* -, a escolha do termo “princípio” por Bouquet e Engler a essa orquestração nocional explicativa de Saussure não é, a meu ver, incabível. Diria, inclusive, que a senda interpretativa sugerida por ela indica um caminho interessante a ser percorrido: ao dualismo subjaz um *princípio*.

Finda essa breve introdução às versões da nota selecionada, passo agora à análise de seu conteúdo, ou, como diz Castro (2016, p. 55) a uma “busca no interno das questões levantadas”, a qual farei elegendo a versão em língua portuguesa constante nos *Escritos de Linguística Geral*, de Bouquet e Engler (SAUSSURE, 2004), uma vez que essa versão é a que se encontra publicada e disponível em língua portuguesa ao público brasileiro hoje. A nota registra o seguinte texto:

2d [*Princípio de dualismo*]

O dualismo profundo que divide a linguagem não reside no dualismo do som e da ideia, do fenômeno vocal e do fenômeno mental; essa é a maneira fácil e

perniciosa de concebê-lo. O dualismo reside na dualidade do fenômeno vocal COMO TAL e do fenômeno vocal COMO SIGNO – do fato físico (objetivo) e do fato físico-mental (subjetivo), de maneira alguma do fato “físico” do som por oposição ao fato “mental” da significação. Há um primeiro domínio, interior, psíquico, onde existe o signo assim como a significação, um indissolivelmente ligado ao outro; há um segundo, exterior, onde existe apenas o “signo” mas, nesse momento, o signo se reduz a uma sucessão de ondas sonoras que merece de nós apenas o nome de figura vocal (SAUSSURE, 2004, p. 24, grifos do autor).

Da primeira frase dessa nota, percebe-se que, para Saussure, a linguagem pode ser concebida, vista, a partir de dualismos. O dualismo “som-ideia” é um deles, mas, de acordo com Saussure, essa maneira de conceber o dualismo é “fácil e perniciosa”. Assim, ao tratar do “dualismo profundo que divide a linguagem”, ele não está tratando do dualismo “fenômeno vocal – fenômeno mental”. O dualismo profundo é concebido em relação ao fenômeno vocal, e à maneira dual, logo complexa, de abordar esse fenômeno.

Saussure menciona, em outro manuscrito, diferentes dualismos frente aos quais a linguagem pode ser abordada. Em “Notas para o curso II”, constante também nos ELG, encontramos a seguinte afirmação sobre a “redução da linguagem a dualidades”, acompanhada de uma breve exemplificação (inacabada):

2a [Notas para o curso II (1908-1909): Dualidades]

A linguagem é redutível a cinco ou seis DUALIDADES ou *pares de coisas*.

[...]

III. A lei de Dualidade continua intransponível.

Primeiro par, ou *dualidade*: os dois lados psicológicos do signo.

[...]

Segundo par, ou *dualidade*: indivíduo/massa.

[...]

O terceiro par de coisas é constituído pela língua e pela fala (o signo, previamente duplo pela associação interior que ele comporta e duplo por sua existência em dois sistemas, é entregue a uma dupla manutenção).

[...]

Dualidade:

Fala | Língua

Vontade Individual | passividade social

Aqui, pela primeira vez, questão de duas Linguísticas.

(SAUSSURE, 2004, p. 258, grifos do autor).

Das cinco ou seis dualidades mencionadas nessa nota, apenas três delas são elencadas, e somente a terceira (a dualidade fala-língua) é desenvolvida um pouco mais (talvez por comportar, ela mesma, outras ordens de dualidades em seu funcionamento – a dualidade do signo, dos sistemas, e de sua manutenção). Além dessa nota explícita sobre as dualidades da linguagem, é possível encontrar, a partir de uma rápida consulta ao *Index Rerum* dos *Escritos de Linguística Geral*, um total de nove (9) ocorrências para o termo “dualidade”, e duas (2) para o termo “dualismo”. A maioria dessas ocorrências consta nas notas dos manuscritos reunidos sob o título “*Sobre a essência dupla da linguagem*” (Acervo BPU 1996), do que podemos inferir que o princípio geral da dupla essência abarca as noções específicas de *dualidade* e *dualismo*, ou que essas noções compõem o princípio da dupla essência da linguagem.

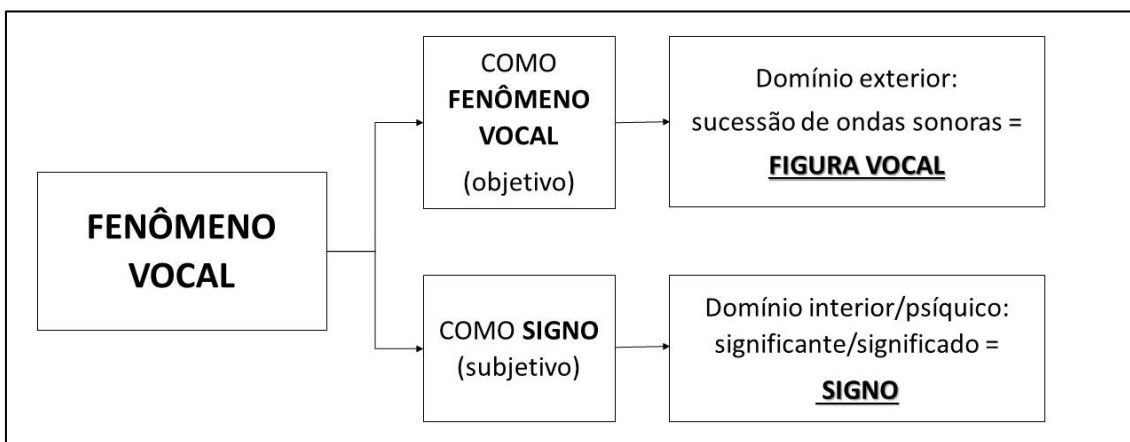
Retomando a nota sobre o “dualismo profundo”, encontro na leitura que Stawinski (2016) faz dela, uma pertinente interpretação do conceito de *forma*, na

abordagem ao som como elemento linguístico. Diz a pesquisadora que

ao estabelecer que o dualismo da linguagem não se dá na relação som-ideia, só vemos reforçar a noção de que som e forma são conceitos bastante distintos. O som não é da alçada da linguística, é o fenômeno vocal **COMO TAL**, tomado à parte do jogo semiológico. Já o fenômeno vocal **COMO SIGNO** delimita a entrada do som como elemento linguístico: a partir daí, pode-se considerá-lo como um fenômeno mental. Certamente, esta divisão entre o que é som puro do que é significante só pode ser feita com vistas a compreender estes conceitos. Afinal, a forma só é passível de ser apreendida pela materialidade que lhe serve de representação (STAWINSKI, 2016, p. 61).

Nesse excerto vemos que a pesquisadora estabelece uma distinção entre “som” e “forma”. *Forma*, em Saussure um conceito específico, é um significante linguístico quando sustentado por uma materialidade (a vocal/sonora, por exemplo) e ligado a um significado. Aqui Stawinski argumenta, em concordância com Saussure, que o som é uma materialidade passível de ser significada. Meu intuito, longe de querer discutir sobre o conceito de “forma”, é compreender a dualidade do fenômeno vocal, trazida por Saussure, justamente em relação à essa materialidade sonora, para então desloca-la à materialidade gestual.

O esquema abaixo visa ilustrar a dualidade inerente ao fenômeno vocal, mencionada por Saussure em sua nota sobre o dualismo profundo que divide a linguagem:



Quadro 1 - Dualidade do fenômeno vocal

Com esse esquema, os dois domínios citados por Saussure ficam bem evidentes: domínio exterior e domínio interior. Uma vez que ele está tratando do dualismo profundo que divide a linguagem, não seria incoerente dizer que os domínios a que ele se refere são domínios da linguagem. Com isso, não estou dizendo que a linguagem seja exterior ou interior ao falante que a mobiliza, não é essa a questão aqui. Ao enfatizar os dois diferentes domínios em relação à linguagem, só faço reforçar sua qualidade, também mencionada no *Curso de Linguística Geral*, “multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios (...)” (SAUSSURE, 2006, p. 17). É a dualidade do fenômeno vocal que possibilita a existência desses dois domínios, nos quais também a linguagem se manifesta. Retornando ao texto da nota, vemos que:

Há um primeiro domínio, interior, psíquico, onde existe o **signo** assim como a significação, um indissolivelmente ligado ao outro; há um segundo, exterior, onde existe apenas o “**signo**” mas, nesse momento, o **signo** se reduz a uma sucessão de ondas sonoras que merece de nós apenas o nome de figura vocal (SAUSSURE, 2004, p. 24, grifos meus).

É importante ressaltar que, nesse parágrafo, há três usos diferentes para a palavra “signo”, conforme destaquei na citação: 1) em relação ao primeiro domínio, “onde existe o signo assim como a significação, um indissociavelmente ligado ao outro”, entendo que “signo” tenha o valor como em outras ocorrências nos manuscritos saussurianos encontramos para “significante”⁵; assim, significante e significação (ou significado), no domínio psíquico, interior, estão indissolivelmente ligados; 2) ao referir o signo no domínio exterior especificamente, Saussure usa aspas junto ao termo; isso pode indicar uma relativização do termo, sugerindo que “signo”, no domínio exterior, seja apenas a porção “significante”; 3) complementa Saussure que, aí, “o signo se reduz a uma sucessão de ondas sonoras”; eis a terceira ocorrência do termo signo para designar, nesse caso, o aspecto material, ou o fato físico presente na dualidade. *Signo*, usado com valor de *significante*, não é uma exclusividade dessa nota manuscrita, e a luz a esse importante detalhe está aqui a serviço da delimitação da noção de “signo” em distinção à de “figura vocal”, que são as noções de “chegada” da nota.

Assim, *signo* e *figura vocal* são noções bem diferentes e que estão implicadas no *fenômeno vocal*, o qual, por sua vez, integra a linguagem. A análise trazida por Stawinski sobre a “identidade” dessa figura vocal é pertinente justamente porque, com ela, é possível distinguir figura vocal de *forma* linguística, mencionada anteriormente:

Por ser apenas sonoridade pura, a figura vocal tem sempre a mesma identidade, pois existe “independentemente de toda língua” (SAUSSURE, 2004, p. 28). Por isso, dizemos que é desprovida de valor, já que independe de qualquer emprego: “Admitir a forma fora de seu emprego é cair na figura vocal que pertence à fisiologia e à acústica” (SAUSSURE, 2004, p. 33). Quando a figura vocal adentra na esfera do sistema, já não é mais figura vocal: é forma. É o significante do signo linguístico (STAWINSKI, 2016, p. 61).

Para ilustrar a abordagem dual ao fenômeno vocal, Stawinski (2016, p. 48) menciona o fato de que “quando ouvimos uma língua completamente desconhecida, não temos acesso ao som com valor linguístico, mas apenas ao som como fenômeno físico”, e porque desconhecemos o significado, o som não é significante, e escutamos apenas uma “sucessão de ondas sonoras”. Se, para Saussure, o som, na língua, não tem existência por si mesmo, ou seja, fora da relação de representação que o material sonoro produz no jogo de valores linguísticos (cf. STAWINSKI, 2016, p. 44), pergunto-me se, e em que condições, o gesto, na língua, tem existência por si mesmo. Para isso, passo a examinar o aspecto gestual, à luz das noções subjacentes à dupla essência da linguagem tratadas nesta seção.

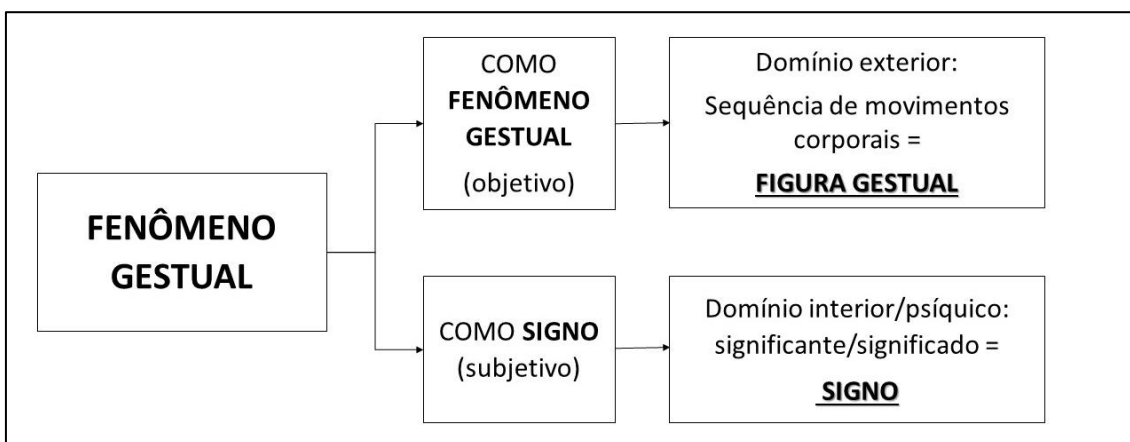
⁵ Ao tratar do “signo” como um “conceito escorregadio”, Simon Bouquet refere em uma nota que não é raro encontrarmos nos manuscritos saussurianos a ocorrência do termo com duas acepções, e por vezes, no seio de uma mesma frase (BOUQUET, 2000, p. 229). À “flutuação” terminológica em Saussure, quanto a significante = signo, caberia uma investigação mais detalhada. Além de Bouquet (2000), Matsuzawa (2012) e Arrivé (2010) também abordam essa questão. Ressalto, enfim, que, nos manuscritos saussurianos, “signo” muitas vezes significa ou tem o valor de “significante”, assim como “significação” significa ou tem o valor de “significado”.

4 A dualidade do fenômeno gestual

As línguas sinalizadas possuem características miméticas, pictóricas, pantomímicas, além de qualidades formais que permitem sua descrição sistemática. A gestualidade não sistematizada não possibilita a interlocução, o diálogo, a socialização, a vida em sociedade. Ou seja, se se consegue sistematizar movimentos gestuais corporais é porque o sistema permite e também porque a materialidade possibilita. Assim, a potencialidade sistemática linguística está nas relações estabelecidas no âmbito do sistema, bem como na materialidade que as comporta. A materialidade sustenta as diferenças constituídas no e pelo sistema.

Em linguística, materialidade fora de sistema é desprovida de valor, assim como não é concebível um sistema linguístico sem uma materialidade. A dualidade do fenômeno vocal da linguagem, por isso, é tão importante para a reflexão linguística, porque traz a noção de “materialidade”, ou de “aspecto material” da língua, para uma função de destaque no jogo de valores. Uma vez que, nas línguas de sinais, a materialidade significativa está na gestualidade, é possível deslocar a concepção saussuriana da “dualidade profunda” à modalidade visuoespacial de língua.

A partir dessas considerações, o esquema abaixo visa evidenciar como se dá a dualidade da linguagem em relação ao que denomino então de “aspecto/fenômeno gestual”, em que o que era tão somente um corpo-em-ação⁶ passa ao estatuto de significante do signo linguístico:



Quadro 2 - Dualidade do fenômeno gestual

Da mesma forma que “o som isolado, fora de qualquer combinação, não pertence à cadeia falada, mas à abstração linguística” (STAWINSKI, 2016, p. 26), assim também nas línguas sinalizadas o movimento corporal, fora de qualquer combinação, não pertence à cadeia falada, mas à abstração linguística. No desenvolvimento da cadeia falada-sinalizada, o que seriam apenas figuras gestuais

⁶ Lanço mão aqui do termo utilizado por McCleary e Viotti (2017) em estudo onde propõem os fundamentos para uma semiótica de corpos-em-ação, em uma perspectiva cognitivo-interacionista. A perspectiva adotada aqui – linguística de base saussuriana – difere consideravelmente do que apresentam os autores. O uso do termo neste trabalho reside justamente no valor da porção significativa *corpo-em-ação*.

combinam-se e resultam em morfemas, sintagmas, sentenças, discurso. Nas línguas sinalizadas, portanto, aquilo de denomina-se comumente de “sinal” é um signo linguístico, cuja porção significante é composta por material gestual, a qual vai estar unida – arbitrariamente – a uma porção de significado.

Evidentemente, há diferentes categorias/tipos de sinais, como, por exemplo, os manuais convencionais (carregados de iconicidade imagética); os dêiticos; os policomponenciais (ou “classificadores”); os não-manuais e também os pantomímicos, conforme apontam McCleary e Viotti (2011). Todavia, é possível tomar todos esses diferentes tipos de sinais, aos quais as descrições teórico-linguísticas visam classificar, como signos linguísticos porquanto a gestualidade está na essência da identidade linguística das línguas de sinais: ela integra o tangível do signo linguístico, além de ser, por si só, material/figura gestual. Assim como ao linguista o som importa apenas em relação ao sistema sincrônico de determinada língua, e não em si mesmo (cf. STAWINSKI, 2016, p. 49), no que diz respeito ao aspecto gestual, cumpre ao linguista analisar o papel que o gesto desempenha no sistema linguístico. Quando estudada por si só, sem relação ao sistema sincrônico da Libras, por exemplo, a gestualidade não interessará ao linguista. Assim, o gesto, na língua, não tem existência por si mesmo, fora da relação de representação que o material gestual produz no jogo de valores linguísticos.

A partir do princípio saussuriano da dupla essência da linguagem depreende-se, portanto, o duplo estatuto do gesto em relação à língua, independentemente da modalidade em relação à qual o gesto seja relacionado – às línguas de sinais ou às línguas orais; o aspecto gestual é dual (assim como o fenômeno vocal), estando o estatuto linguístico implicado nesse princípio. A materialidade sonora é *uma* das materialidades da língua; não é *a* materialidade da língua (e a escrita, o registro gráfico, é outra possível materialidade da língua também). Contudo, para os surdos falantes de Libras, por exemplo, o aspecto vocal não é significante da mesma maneira que para os ouvintes, e a materialidade sonora não é delimitável (porque tal materialidade não é tangível como som, ela é tangível a partir da percepção dos movimentos dos lábios dos falantes – ao que se denomina “leitura labial”; a materialidade aí é o corpo, especificamente os lábios). Assim, podemos afirmar que a língua contém o gesto e que o gesto compõe a língua; da mesma forma como a língua contém o som, e o som compõe a língua. Som e gesto, portanto, são duas possíveis materialidades que carregam e sustentam as diferenças no sistema (MILANO, 2015).

Por ser multiforme e heteróclita, a linguagem permite diferentes ordens de valores linguísticos justamente devido ao princípio fundamental que a divide: sua dupla essência. Ao considerar as línguas de sinais como sistema de signos instaura-se mais um paradigma linguístico. Enquanto no sistema das línguas orais-auditivas as relações de negatividade e distintividade são sustentadas pela materialidade vocal, no sistema das línguas visuoespaciais as relações são sustentadas pela materialidade gestual.

Cabe aqui uma observação importante: se ser linguístico se restringisse apenas a ser vocal/fônico ou, se o estatuto linguístico estivesse atrelado exclusivamente à materialidade vocal/oral, uma abordagem em que *língua* (fundamentada na oralidade) fosse oposta à *gestualidade* se sustentaria⁷. Em relação ao sistema das línguas orais, o

⁷ Os pesquisadores McCleary e Viotti (2011) indicam essa distinção, e por vezes mantêm essa oposição. Criticam a linguística formal nesse sentido, por não comportar a gestualidade, ou por excluí-la da teorização. E na conclusão eles apontam a semiótica/cinemática como um dos campos em que haveria espaço para aprofundar a discussão sobre a gestualidade. Essa é uma alternativa para lidar com o

aspecto gestual pode ser considerado complementar/acessório; ou seja, a gestualidade no paradigma do sistema das línguas orais não é fundamental. Por sua vez, uma visão de língua fundamentada na gestualidade comporta a oralidade (ou o aspecto vocal) como acessória; assim, no sistema das línguas de sinais, o fenômeno vocal não é o fundamento. Eis um outro paradigma. Ser sistêmico, ser sógnico, ser relacional, ser opositivo, ser diferencial é o que há de comum em ambos os paradigmas e é o que em ambos constitui o valor linguístico. Disso resulta, contudo, duas ordens singulares de valores.

Nos sinais de uma língua sinalizada há um caráter gestáltico e há um caráter linguístico, conforme McCleary e Viotti (2011). Minha hipótese é de que o linguístico abarca o gestáltico, e isso com base no princípio da dupla essência. Assim como nas línguas orais o fônico/aspecto vocal é tido enquanto tal ou enquanto signo, por semelhante modo, o aspecto gestual nas línguas pode ser tido enquanto tal, ou enquanto signo linguístico. Ao defender a sistematização – necessária – à gestualidade para a existência de uma língua de sinais, quero dizer que a gestualidade é linguística. Assim, cabe dizer que, nas línguas sinalizadas, o *gestual* é significado na e pela língua em *sinais*. Já nas línguas orais, o *gestual* é significado pela língua em *gestos*. Nas línguas sinalizadas, o aspecto vocal é significado pela língua em movimentos labiais. Nas línguas orais, o fônico é significado na e pela língua em fonemas ou em traços suprasegmentais. Essa consideração da gestualidade e da oralidade em relação tanto ao sistema das línguas orais quanto ao das línguas de sinais é um desdobramento da operacionalização do princípio saussuriano da dupla essência da linguagem, e faz jus, sem dúvidas, a um estudo mais detalhado, uma vez que implica a relação entre diferentes aspectos materiais, em relação a diferentes sistemas linguísticos.

Cabe ainda destacar uma nota de Saussure na qual ele discorre sobre a complexidade das entidades linguísticas em sua inerente dualidade:

(...) não há nenhuma entidade linguística, entre as que nos são dadas, que seja *simples* porque, mesmo reduzida a sua mais simples expressão, ela exige que se leve em conta, ao mesmo tempo, um signo e uma significação, e que contestar essa dualidade ou esquecê-la equivale diretamente a privá-la de sua existência linguística, atirando-a por exemplo, ao domínio dos fatos físicos (SAUSSURE, 2004, p. 23).

As entidades linguísticas, portanto, podem ter uma “existência linguística” ou não, restando, neste caso, relegadas ao domínio dos fatos físicos, e subsistindo em sua forma de figura vocal/gestual (material), como destacado anteriormente. Para existir linguisticamente, é necessário que a entidade leve em conta, ao mesmo tempo, segundo Saussure, “um signo e uma significação”⁸. Eis a dualidade incessante: o aspecto material que torna evidente o princípio da negatividade e da distintividade linguísticas não está, contudo, a serviço exclusivo da significação (do signo). A razão de ser do aspecto material está em si mesmo e na forma como é tornado significante. Ou seja, a materialidade pode ou não ser significada em um sistema linguístico. Sendo assim,

fenômeno da gestualidade, contudo, minha proposta é manter e ainda reforçar a discussão sobre a gestualidade no âmbito da ciência linguística, nos moldes de seus próprios pressupostos e princípios, justamente provocando-os, deslocando-os, fazendo-os enxergar e lidar com a materialidade gestual. Dado que a linguagem é multiforme e heteróclita, a linguística é que tem que se refazer considerando outros aspectos além do vocal/fônico.

⁸ “Signo” aqui compreende o valor de *significante*, e “significação” o de *significado*; esse é mais um exemplo da flutuação terminológica percebida a partir dos manuscritos saussurianos.

depreendemos que há duas maneiras de se tomar a materialidade: em si mesma ou como significante (de um signo). A linguagem se fundamenta, incessantemente, nessa dupla essência: no aspecto material (vocal e/ou gestual) – como tal –, e no aspecto material como signo.

A fim de ilustrar o princípio da dupla essência, que, como exposto até aqui, mobiliza a dualidade do fenômeno físico (vocal/gestual) material, bem como a dualidade intrínseca ao signo linguístico – significante/significado –, trago um exemplo em que o aspecto gestual é visivelmente posto em evidência. Não raro é noticiado pela mídia e veiculado nas redes sociais casos de tradutores-intérpretes de línguas de sinais (TILS) “fakes”: pessoas, geralmente sem formação específica na área de tradução e interpretação de línguas de sinais, ou até mesmo sem o conhecimento da própria língua de sinais, que “ousam” atuar como TILS em uma determinada situação (com ou sem a presença da grande mídia para que veicule essa “interpretação”).

Um dos casos mais comentados ocorreu no ano de 2013, em torno da atuação de um TILS que fora contratado para atuar no funeral de Nelson Mandela, na África do Sul⁹. Não demorou muito para se perceber que ele não era um intérprete de “verdade”, e que não era qualificado para o trabalho. Ele não estava traduzindo do inglês falado (língua em que a maioria dos discursos eram proferidos) para a língua de sinais sul africana. Ele estava “traduzindo” do inglês falado para gestos, tão somente. Não havia significado nas “entidades linguísticas” que ele expressava. Havia apenas ação manual, pouca ou nula ação corporal, e rara expressão facial; e essas “ações”, em relação ao sistema da língua de sinais sul-africana, não comportavam a dualidade; não havia acoplamento de objetos heterogêneos (signos-ideias); não havia, portanto, entidade linguística compartilhada por ele. Era pura figura gestual, e não fatos de linguagem: não havia discurso, e o que se via era tão somente um corpo-em-ação. Daí o consequente vexame de sua atuação “fake”.

Trago novamente, para justificar o exemplo mencionado acima, uma citação de Stawinski: “quando a figura vocal adentra na esfera do sistema, já não é mais figura vocal: é forma. É o significante do signo linguístico” (STAWINSKI, 2016, p. 61). Semelhantemente, quando a *figura gestual* adentra na esfera do sistema, já não é mais figura gestual: é forma. É o significante do signo linguístico gestual. Adentrar na esfera do sistema equivale a ser opositivo, diferencial e negativo em relação aos outros elementos do sistema. Assim, quando um intérprete “fake” gesticula, ele não forma uma cadeia discursiva porque não considera as relações opositivas do sistema (ou, dito de outro modo, ele desconhece o funcionamento do mecanismo e o valor do sistema para o qual está traduzindo). Talvez ele, assim como muitos que ignoram o *status* e o funcionamento linguístico das línguas de sinais, acredite que, na sinalização, estabelecer uma sequencialidade aos movimentos corporais seja o suficiente para significar (para tornar as *figuras gestuais*, *signos*). Como vimos com o princípio da dupla essência, o fato físico do fenômeno vocal/gestual por si só não dá conta da significação. Para *significar* em LSs, há que, primeiramente, se (re)conhecer os constituintes das figuras gestuais (os chamados “parâmetros”), o que configurará a materialidade “corpo-em-ação” em uma figura gestual; para que essa figura gestual adentre o sistema, ou seja, para que ela constitua uma *forma* linguística, é necessário que ela esteja ligada a um significado. E ao falante, ao TILS no caso, cumpre também conhecer o mecanismo de funcionamento do sistema da LS em questão, ou o jogo de valores intrínseco a tal

⁹ Uma notícia sobre esse TILS e sua atuação no funeral pode ser consultada em Gumuchian (2013).

sistema linguístico de valores gestuais.

5 Considerações Finais

Com o exposto até aqui, creio ter conseguido apontar um caminho à consideração linguística sobre a gestualidade. A abordagem saussuriana quanto à dupla essência da linguagem, na forma de suas dualidades, é uma das maneiras de se olhar para o fenômeno gestual, e que integra o gesto à língua, tanto em línguas sinalizadas quanto em línguas orais.

A partir do princípio da dupla essência, posso me ancorar na teoria linguística saussuriana para discorrer sobre as línguas de modalidade visuoespacial, além das orais-auditivas, e das escritas. Ou seja, com base na perspectiva da negatividade sobre o funcionamento do sistema da língua, me valho do pressuposto de que, nas línguas sinalizadas, o *gestual* é significado no e pelo sistema linguístico em *sinais*. Assim, todo *signal* é um *gesto*, mas nem todo *gesto* é um *signal*, e a justificativa para tal afirmação está justamente na dualidade incessante, profunda e que divide – e compõe – a linguagem.

Da mesma forma como “não se pode reduzir a língua ao som, nem separar o som da articulação vocal” (SAUSSURE, 2006, p.15), por semelhante modo não se pode reduzir a língua (de sinais) à gestualidade, nem separar o gesto da articulação manual/corporal. Conforme Stawinski (2016), esta interdependência nada mais é do que a relação indispensável entre os aspectos físico e psíquico, concreto e abstrato da língua – questão que se mostra presente em diversas fontes de pesquisa do pensamento do linguista genebrino Ferdinand de Saussure.

Assim, para evidenciar o estatuto linguístico da gestualidade, a perspectiva saussuriana do valor se mostra muito profícua. Este olhar semiológico à língua de sinais implica um olhar que julga, distingue, opõe e identifica o valor a partir da materialidade (cf. STAWINSKI, 2016, p. 106) gestual, sempre em busca do corpo-em-ação como significante. Para quem “vê vozes”, “escutar” o gesto é fundamental. Mas essa “escuta” requer um outro caminho, e a presente jornada se encerra por aqui. Se neste artigo abordei o aspecto vocal e o aspecto gestual da língua, meu próximo desafio será pensar a relação entre eles, escutando ainda outro sistema semiológico linguístico: a escrita.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Maria Fausta P. de. Ler os manuscritos saussurianos com o Curso de Linguística Geral. In: FARACO, C. A. *O efeito Saussure: cem anos do Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 49-71.

FLORES, Valdir do N. *Saussure e Benveniste no Brasil: quatro aulas na École Normale Supérieure*. São Paulo: Parábola, 2017.

FRYDRYCH, Laura A. K. *O estatuto linguístico das línguas de sinais: a Libras sob a ótica saussuriana*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/81382>. Acesso em: 24 ago. 2018.

FRYDRYCH, Laura A. K. As línguas de sinais sob a ótica saussuriana. In: PINHEIRO, C.; LIMA, M. H. A. (Orgs.) *Diálogos – Saussure e os estudos contemporâneos*. Vol. III. Natal: EDUFRRN, 2017. p. 93-119.

GUMUCHIAN, Marie-Louise. Interpreter at Mandela memorial a fake, group says. In: *CNN International*. 2013. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2013/12/11/world/africa/mandela-memorial-fake-intpreter/index.html>. Acesso em: 18 set. 2018.

LÍNGUA PIRAHÃ: O código do Amazonas. Direção de Randall Wood e Michael O'Neill. Austrália: Chris Hilton for Essential Media & Entertainment, 2012. 1 filme (52 min), son., color. Título original: The Grammar of Happiness.

MCCLEARY, Leland; VIOTTI, Evani. Língua e gesto em línguas sinalizadas. In: *Veredas Online*. Vol. 1, p. 289-304, jan. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-212.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

MCCLEARY, Leland; VIOTTI, Evani. Fundamentos para uma semiótica de corpos em ação. In: FIORIN, J. L. *Novos caminhos da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 171-193.

MILANO, Luiza. Fonético e fonológico em Saussure: o lugar do fônico no Curso de Linguística Geral. In: *EUTOMIA*. Vol. 1, nro 16, p. 245-258, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1945>. Acesso em: 24 ago. 2018.

NORMAND, Claudine. *Convite à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

PIRAHÃ. In: Povos Indígenas no Brasil, 2019. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/piraha/803>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1916) *Curso de Linguística Geral*. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. *Escritos de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. *Science du langage – de la double essence du langage*. René Amacker (Ed.). Genebra: Librairie Droz, 2011.

STAWINSKI, Aline V. *O aspecto fônico da língua: uma reflexão sobre o lugar do ouvinte na proposta Saussuriana*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/140177>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SURREAUX, Luiza M. O rastro do som em Saussure. In: *Nonada: Letras em Revista*. Porto Alegre, v. 1, n. 20, p. 285-295, mai.- set. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/5124/512451670015.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

O DISCURSO PUBLICITÁRIO: “MEU NOME É CORTESIA! MEU SOBRENOME? PERSUASÃO!”

Rossana Furtado
Karina Fadini
Zirlene Effgen

Submetido em 19 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 13 de julho de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 185-200.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

O DISCURSO PUBLICITÁRIO: “MEU NOME É CORTESIA! MEU SOBRENOME? PERSUAÇÃO!”

THE ADVERTISING DISCOURSE: "MY NAME IS COURTESY! MY LAST NAME? PERSUASION!"

Rossana Furtado^{*}
Karina Fadini^{**}
Zirlene Effgen^{***}

RESUMO: Esta pesquisa analisa o quanto o discurso publicitário precisa ser cortês para atrair a atenção do leitor, buscando sua adesão e persuasão. A estratégia passa pelo sensível e pela cordialidade, tocando no emocional dos consumidores. Interessa-nos compreender como se processa esse ato comunicativo, que elabora discursos inebriantes utilizando-se de recursos multimodais para legitimar um ethos socialmente responsável. A metodologia será a análise de um anúncio publicitário sob a perspectiva teórica da Análise do Discurso, indo de seu início com Michel Pêcheux e depois priorizando os deslocamentos feitos por Dominique Maingueneau sobre discurso, ethos e interdiscurso; mas também uma análise sociológica e filosófica sobre a sociedade do espetáculo a partir de Debord (2006); Sodré (2006), Canclini (2010); Vattimo (2006). Os resultados obtidos são de que o anúncio analisado se utiliza da espetacularização do sentir através da cenografia, que projeta um ethos socialmente responsável, e se baseia na cordialidade e na polidez, incitando a persuasão.

PALAVRAS-CHAVE: Cortesia; Discurso publicitário; Sociedade do espetáculo.

ABSTRACT: This research analyzes how much advertising speech needs to be courteous to attract the attention of the reader, seeking their adhesion and persuasion. The strategy passes through the sensitive and the cordiality, touching on the emotional of the consumers. We are interested in understanding how this communicative act takes place, elaborating inebriating discourses using multimodal resources to legitimize a socially responsible ethos. The methodology will be the analysis of an advertisement from the theoretical perspective of Discourse Analysis, going from its beginning with Michel Pêcheux and then prioritizing the displacements made by Dominique Maingueneau on discourse, ethos and interdiscourse; but also a sociological and philosophical analysis of the society of the spectacle from Debord (2006); Sodr  (2006), Canclini (2010); Vattimo (2006). The results obtained show that the advertisement analyzed uses the spectacularization of feeling through scenography, which projects a socially responsible ethos, and it is based on cordiality and politeness, inciting persuasion.

KEYWORDS: Courtesy; Advertising discourse; Society of the spectacle.

^{*} Professora da Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU/ES) e da Escola SEB/VV, doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

^{**} Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

^{***} Vice-Diretora e professora da Faculdade Centro Leste (UCL/Serra/ES), mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

1 Introdução

O discurso publicitário detém uma capacidade de persuasão que modela maneiras de ser e formas de estar no mundo contemporâneo. Indo além de um papel comercial, o discurso publicitário exerce também um papel social, uma vez que determina algumas práticas sociais ativadas pela cortesia e pela persuasão, o que acaba por conceber, refletir e refratar a cultura e o modo de viver em dada sociedade.

Vivemos em tempos de espetáculo, como preconizou Debord ([1967] 2003 em sua obra *Sociedade do Espetáculo*:

O espetáculo, compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento ao mundo real, um adereço decorativo. É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e no seu corolário - o consumo. A forma e o conteúdo do espetáculo são a justificação total das condições e dos fins do sistema existente. (DEBORD, [1967] 2003, p.15).

Conforme Furtado (2015), a sociedade hoje está tão aprisionada em suas invenções tecnológicas que o sujeito não consegue mais se ver enquanto sujeito livre de suas próprias amarras, ou seja, dominar o que ele mesmo criou. Vale refletir sobre a célebre de Marshall McLuhan (1964): "o meio é a mensagem", entendendo que o meio é a forma de transmissão, e que, no sentido aristotélico, poderíamos pensar a forma como o modo de proferir o discurso. Porém, nos dias atuais, é preciso compreender que o próprio meio é o significante e o significado, logo, como postula Sodré (2006, p. 19), a própria tecnologia transporta cont  dos-mensagens e se torna uma "matriz de significac  es (uma ideologia) externa ao sistema, já que a própria forma   essa matriz".

É o que Maingueneau (2013, p. 81-82) vai discutir ao refletir sobre o médium, postulando que "o suporte não   acessório. [...] O modo de transporte e de recepção do enunciado condiciona a própria constituição do texto, modela o g nero de discurso". Uma peça publicitária veiculada na televisão, por exemplo, é diferente de uma publicidade estampada em um outdoor. Para atrair a atenção do leitor, as estratégias de persuasão precisam ser diferenciadas conforme o meio em que são proferidos os discursos.

Os meios de comunicação exercem uma forte influência na construção da subjetividade, ao distribuir repetidamente modelos estereotipados de se comportar, de se vestir, de agir, de falar, do que comer, de como tratar o planeta, enfim, de como se portar como sujeito pertencente a grupos sociais. Hoje não podemos mais nos fixar exclusivamente em classes sociais quando pensamos na questão cultural, uma vez que as redes sociais e o próprio formato social permitem que sujeitos com poderes aquisitivos diferentes transitem em diferentes grupos sem, necessariamente, se fixarem em um único grupo. O que não implica que haja uma classe dominante que exerce uma ordem discursiva de controle das práticas sociais. O que ponderamos aqui é que há uma certa liquidez na produção, recepção e circulação dos discursos. O capitalismo, quanto mais se desenvolve, abarca a sociedade, gerando uma individualização do sujeito que passa a buscar a satisfação sem perceber que está sempre envolto nas redes de dominação (FURTADO, 2018).

O consumo passou a ser uma instituição, da qual o sujeito participa ativamente e sensivelmente. O discurso publicitário manipula finamente este novo sujeito que emerge na sociedade pós-moderna, entendendo seus anseios e investindo em seu lado emocional:

Ao invés da sociedade definida exclusivamente pela otimização econômica, emerge a ideia do "ser em comum", mais centrado no afeto ou na sensibilidade do que em qualquer fundamento de caráter ético-racionalista. No lugar, portanto, de uma comunidade argumentativa e consensual, produtora de normas e sentido num contexto intersubjetivo de livre discussão, emerge uma comunidade afetiva, de base estética, onde a paixão dos sujeitos mobiliza a discursividade das interações. (SODRÉ, 2006, p. 64).

Essa passagem do moderno para o pós-moderno, com o despertar de uma infinidade de mídias, seja no mundo real ou no mundo virtual, desdobram-se múltiplas possibilidades de intermediação entre a arte e o cotidiano, estimulando o prazer estético. Texto e imagem, pois, passaram a se corresponder e a se influenciar mutuamente, de tal forma que em nosso dia a dia somos abalados, segundo Almeida (2012, p. 12), ao sermos surpreendidos com 'complexidades signícas' que ultrapassam modelos e disciplinas habituais de análise textual, e "que se fundamentam em dicotomias naturalizadas como palavra/imagem, verbal/visual, e distribuem o conhecimento e as práticas acadêmicas por campos separados, em que ora predomina o interesse pelo verbal, ora pelo visual".

A evidência de que o século XXI é o século das imagens se faz presente em todos os lugares, não só na esfera da publicidade – campo por ora explorado nesta pesquisa. As imagens, que na antiguidade se restringiam ao campo das artes, se apoderaram do cotidiano das pessoas através da mídia de uma forma fluida. Hoje, como afirma Sodré (2006), "a mídia não se define como mero instrumento de registro de uma realidade, [...] e sim como dispositivo de produção de um certo tipo de realidade, 'espetacularizada', isto é, primordialmente produzida para a excitação e gozo dos sentidos" (2006, p. 79). E esta "excitação e gozo dos sentidos" são provocados justamente pela imbricação de texto e imagem, conforme a ideia de Foucault (2008) explanada em sua obra *Isto não é um cachimbo*, na qual se conclui que as palavras não mais servem de meras representações da imagem ou suas legendas, mas interferem, por toda a sua dispersão, nos saberes e nas práticas discursivas desse novo sujeito cindido pela nova cultura visual.

No campo da sociologia, há um enorme trabalho teórico no sentido de analisar o sensível. A sociologia "neoformista" (a reavaliação da forma, confrontada à falência das ideias racionalistas do Iluminismo), ou também chamada de "vitalista", resgata o pensamento de Georg Simmel (que foi relegado em função do estruturalismo norte-americano), que dá uma nova visão ao conceito kantiano de "forma", deslocando-o para um esquema cognitivo tensional entre o racional e o sensível, que delineia novos modos de ser. "A forma nasce da vida concreta dos sujeitos, mas pode a ela contrapor-se como um padrão interativo acabado, em nível supraindividual" (Sodré, 2006, p. 64).

O que interessa para uma 'sociologia dos sentidos', segundo Maffesoli (*apud* SODRÉ, 2006, p. 64), "não é o modo como o objeto social é, mas a maneira como ele 'se dá a ver' é que pode guiar a nossa pesquisa. Aí está resumida toda a ambição do formismo". A forma, tão cara aos sujeitos da atualidade, se transmutam no cotidiano de

maneira que se multiplicam e se esgotam no presente, ‘no próprio ato’, incluído aqui o ato discursivo que se coloca como uma prática social.

2 O discurso publicitário espetacularizado: cortesia e persuasão

Assim como a Linguística vivenciou uma grande dificuldade de se estabelecer como ciência, o que aconteceu apenas no século XX com o corte epistemológico de *langue* e *parole* proposto por Saussure, em que a *langue* precisava ser vista como um sistema autônomo e fechado, a Comunicação também precisou passar por percalços em busca de sua legitimidade como ciência. A busca pelo objeto e pelo método passou por várias etapas e às voltas de outras ciências, como a filosofia, a história, a sociologia, as ciências políticas e a psicologia, entre outras. Essa busca conduziu este campo particular das Ciências Sociais a se valer de esquemas das Ciências da Natureza, adaptando-se por meio de analogias. As primeiras noções do que viria a ser a Ciência da Comunicação emergem no final do século XIX, em um período de livre comércio que englobava uma gestão das multidões humanas, a partir da visão de sociedade como um organismo, um conjunto de órgãos desincumbindo-se de funções determinadas (MATTERLAT, 2010).

Sodré (2006) aponta para uma estetização do sujeito, que afeta diretamente a dimensão intersemiótica cada vez mais imbricada entre texto e imagem, em que se tem baseado o discurso publicitário. Como bem observa o autor no decorrer de sua obra, desde os remotos da Antiguidade, o espetáculo sempre esteve presente na sociedade, qualquer que seja: na Grécia, podemos citar os jogos olímpicos, o teatro trágico, os embates retóricos; em Roma, seus rituais politeístas, seus desfiles e monumentos imperiais; na Idade Média, as encenações da Igreja; na modernidade, os espetáculos como parte das estratégias de poder. A prática do espetáculo está intrínseca à cultura da humanidade.

O que acontece na atualidade é a mídia assumindo este papel espetacular. Despertar o consumo de forma que este se torne parte total da vida social subordinando o ser ao objeto através das estratégias sensíveis é a episteme da pós-modernidade. Ao retomar as teorias de Debord sobre espetáculo, Sodré (2006, p. 80) aponta para “o advento da exploração psíquica do indivíduo pelo capital, ou do que se vem chamando hoje de exploração do valor-afeto”

O filósofo também define três operações do psiquismo nas quais a influência da imagem é compreendida, uma vez “que ela é igualmente uma dessas operações”: i) hábito, que é disposição estável adquirida e incorporada no modo de ser, sendo o exercício social das faculdades intelectivas e afetivas do indivíduo; ii) percepção, que é a intuição primeira a partir de uma impressão sensorial; iii) sensação, que se define como apreensão de uma qualidade do todo e é subjetiva, mas implica uma análise.

É preciso abstrair, neste momento, que estamos falando de mídias e que não se pode categorizar a imagem como ativadora apenas da visão. Deve-se considerar que há o despertar da imagem subjetiva, que internamente suscita todos os outros sentidos: imagem auditiva, gustativa, olfativa e tátil.

Gianni Vattimo (2006), analisando as consequências dos meios de comunicação (*mass medias*) no campo das artes, afirma que houve uma multiplicidade do belo, deslocando a arte de sua forma utópica e facilitando o contato de toda a sociedade com o que antes era privilégio de alguns. Este fato é interessante sob a ótica de que, ao aproximar as artes do grande público – o que antes era privilégio de poucos – abre-se as

portas de um novo campo, não só de conhecimento, mas de percepção, de cognição, de cultura e até de novos valores. Assim, a publicidade passa a abarcar mais a estética do belo em seus discursos, uma vez que a própria sociedade não só está preparada para receber, mas também tem sede de cooptar esse novo horizonte que lhe é revelado.

Observemos um excerto de Vattimo (2006):

Contrariamente ao que durante muito tempo – e com boas razões, infelizmente – acreditou a sociologia crítica, a massificação niveladora, a manipulação do consenso, os erros do totalitarismo não são o único resultado possível do advento da comunicação generalizada, dos *mass media*, da reprodutibilidade. Ao lado da possibilidade – que deve ser decidida politicamente – destes resultados, abre-se também uma possibilidade alternativa: o advento dos *media* comporta também efetivamente uma acentuada mobilidade e superficialidade da experiência, que contrasta com as tendências para a generalização do domínio, ao mesmo tempo em que dá lugar a uma espécie de ‘enfraquecimento’ da própria noção de realidade, com o consequente enfraquecimento também de toda a sua coação. A ‘sociedade do espetáculo’ de que falaram os situacionistas não é apenas a sociedade das aparências manipuladas pelo poder; é também a sociedade em que a realidade se apresenta com características mais brandas e fluidas, e em que a experiência pode adquirir os aspectos da oscilação, do desenraizamento, do jogo. (VATTIMO, 2006, p. 65).

Fazendo um paralelo dessa ideia para o campo da publicidade, podemos dizer que, mediante a constante exposição às mensagens (imagens) veiculadas nos meios de comunicação, o sujeito é levado a viver em meio a processos de adaptação e readaptação constantes. Esta exposição faz com que a experiência estética a que é submetido o leve a um desenraizamento de sua identidade através da imensa projeção de novas culturas, tornando-o mais suscetível, ou melhor dizendo, sensível a elas. É a hibridização cultural acarretada pela globalização. Absorver como este novo sujeito emergente, deslocado de uma cultura unificadora para uma fragmentada, se torna sensível aos apelos midiáticos, é o que o discurso publicitário tem feito para conseguir a adesão de seu público. É preciso que se coloque em foco quem é e quais são as identidades desse sujeito para quem o discurso publicitário se dirige:

As identidades pós-modernas são transterritoriais e multilinguísticas. Estruturam-se menos pela lógica do Estado do que pela dos mercados; em vez de se basearem nas comunicações orais e escritas que cobriam espaços personalizados e se efetuavam através de interações próximas, operam mediante a produção industrial de cultura, sua comunicação tecnológica e pelo consumo diferido e segmentado dos bens. (CANCLINI, 2010, p. 35-36).

É importante que nos voltemos, no caso do discurso publicitário, para esta sociedade, uma vez que na nova concepção do social, a imagem e o espetáculo passam a ter lugar de destaque, despertando uma nova ‘atitude cognitiva’. “No lugar, portanto, de uma sociedade argumentativa e consensual, produtora de normas e sentido num contexto intersubjetivo de livre discussão, emerge uma comunidade afetiva, de base estética, onde a paixão dos sujeitos mobiliza a discursividade das interações” (SODRÉ, 2006, p. 66).

É importante investigar e entender as estratégias deste tipo discursivo, pois se constitui hoje como um mecanismo global onisciente e onipresente e se respalda como uma importante fonte de financiamento para toda a imprensa não custeada pelo Estado,

mas que dela necessita para sobreviver. Sua força é tamanha que influencia diretamente a mídia, cerceando as informações jornalísticas veiculadas nos meios de comunicação da esfera privada, caso firam os interesses das empresas anunciantes que custeiam estes veículos de comunicação.

3 A análise do discurso como prática investigativa

A Análise do Discurso (AD) tem como objetivo fundante apreender com se dão as práticas discursivas da sociedade para poder interpretar como os discursos afetam os indivíduos em suas práticas diárias, modelando e remodelando os posicionamentos assumidos por um indivíduo ou um grupo social. A AD é interdisciplinar, envolvendo em seu escopo a Linguística, a Psicologia e a Sociologia e a História, pois “o seu interesse centra-se na dinâmica das interações sociais, já que estuda o discurso em determinada situação (histórica), o que possibilita descrever a identidade dos atores sociais do discurso nas variadas situações de intercâmbio” (PAULIUKONIS & MONNERAT, 2008).

Segundo Pêcheux (1975), o sujeito e o sentido não se dão *a priori*, e sim são constituídos no e pelo discurso. Assim, para a Análise do Discurso Francesa (tanto para a linha pecheutiana quanto para os estudos de Maingueneau), o efeito de sentido se sobressai ao sentido, uma vez que são analisadas as condições de produção de um enunciado de acordo com o posicionamento sócio-histórico e ideológico do sujeito. As palavras não são neutras, elas se imbuem de significado a partir das condições de produção e da formação discursiva dos sujeitos.

As correntes da linguística que utilizam o termo *discurso* de forma ampliada o relacionam a um todo social que vai além do contexto da produção discursiva. O analista do discurso tem que levar em consideração todo o funcionamento de uma dada sociedade, com suas culturas, suas formas de comunicações, seus comportamentos reguladores, sua historicidade, enfim, todo o sistema subjetivo que compõe a sociedade, para que possa entender o modo como os sujeitos se relacionam discursivamente em suas práticas sociais.

Pêcheux (1975) concebe o discurso como a mediação entre a linguagem e a ideologia, sendo aquele a materialização dessa relação. Ao analisar este postulado, interpreta-se a significação a partir dos mecanismos de determinação históricos. Conforme Orlandi (2013, p. 11), “O discurso é definido por este autor como sendo efeito de sentido entre locutores, um objeto sócio-histórico em que o linguístico está pressuposto. Ele critica a evidência do sentido e o sujeito intencional que estaria na origem do sentido”.

Maingueneau começa suas pesquisas muito afinado com a tradição da AD Francesa pecheutiana, como a questão da grande importância do interdiscurso, abordada em especial na sua obra *Gênese dos discursos* (2008c), porém, progressivamente, vai se articulando um novo pensar sobre algumas questões, principalmente no que tange a questão do sujeito. De acordo com Possenti (2008, p. 9), Maingueneau levou em conta “os ganhos do grupo que trabalhou em torno de Pêcheux”, mas também “acrescentou certos aspectos que afetam a discursividade para além da relação direta entre a língua e a história”. Podemos pensar, então, que a grande diferença acaba se dando pela noção do sujeito que, para Pêcheux (1975), passa pelo conceito psicanalítico de inconsciente e Maingueneau se desloca para uma abordagem em que o sujeito passa a ter uma certa

autonomia, um certo controle. A ideia de competência discursiva foi introduzida por Maingueneau (2008c) no sentido de procurar “representar operações de tratamento dos enunciados (produção/interpretação) por sujeitos engajados” (2008c, p. 13) e vai na esteira de permitir que o sujeito consiga produzir algumas enunciações por escolhas conscientes, num caminho que tange as teorias pragmáticas da comunicação (aquilo que *pode* ser dito¹).

Como dito na introdução, voltaremos nossos olhos para a perspectiva de Maingueneau, mas aproveitando os pontos de contato com Pêcheux naquilo que se converge. Maingueneau (2008b, 2008c) indica que o discurso não deve ser considerado como uma somatória de ideias, “nem uma dispersão de ruínas passível de levantamentos topográficos, mas um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação” (2008c, p. 19). Tendo em vista todas essas características, Maingueneau conclui que o discurso é, antes de mais nada, uma maneira de apreender a linguagem nas suas condições de uso. O discurso não é ‘dado’, ele é construído a partir de práticas discursivas que se inscrevem dentro de comunidades discursivas², as quais possuem suas formações discursivas: aqui, ainda segundo o autor, “é pensada ao mesmo tempo como conteúdo, como modo de organização dos homens e como rede específica de circulação dos enunciados” (2008b, p. 44). Podemos pensar, então, que os discursos publicitários são elaborados de forma a alcançar uma parcela da sociedade, que na publicidade dá-se o nome de público-alvo.

Todo ato de comunicação implica num “complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite”, como nos indica Fiorin (2013, p. 75), como por exemplo: um professor em sala de aula quer que seus alunos não só compreendam o que está sendo explicado, mas também concordem com os pontos de vista explicitados durante a aula; um amigo que convida o outro para sair quer, na verdade, manipulá-lo a aceitar o convite; enfim, enunciar é, a sua maneira, querer convencer ou se fazer acreditar. A diferença é que o discurso publicitário é o tipo discursivo que tem a ideologia e a manipulação como princípio fundador, evidenciado em sua constituição. Porém, esta ideologia vem mascarada pela polidez constitutiva deste tipo discursivo. As pessoas são levadas ao consumo de forma desprevenida, pela forma cortês em que o discurso se apresentam. São tocadas por um discurso encantador, que manuseia seus anseios de forma cativante, levando-as ao consumo sem que tenham consciência da manipulação ideológica que há nas peças publicitárias.

Daí, vemos surgir um discurso em que a cortesia deve-se sobrepor a qualquer outra atitude, construindo um todo discursivo (cenografia) que encanta: a utilização de imagens de pessoas sempre sorrindo; escolhas lexicais que trabalhem de forma afável, porém convincente; construções discursivas que levem à adesão de forma polida e eficaz. Dessa forma, os sujeitos são levados ao consumo por intermédio de um discurso que encanta. Mas, para tal, algumas leis do discurso devem ser respeitadas.

3.1 As leis do discurso segundo Maingueneau: polidez e cortesia

¹ A noção da ‘competência discursiva’ “permite esclarecer um pouco a articulação do discurso e a capacidade do Sujeitos de interpretar e de produzir enunciados que dele decorram” (MAINGUENEAU, 2008b, p.52)

² Para Maingueneau, não é possível separar os modos como os textos são produzidos das instituições em que se inserem seus produtores e, também, que os sujeitos sociais são indissociáveis de seus discursos.

A evolução dos estudos sobre a linguagem, principalmente aqueles que permeiam a AD, não se satisfazem em avaliar apenas o contexto periférico do enunciado, em que bastaria o destinatário decodificar o discurso; o enunciado como acontecimento precisa ser levado em conta:

Com efeito, todo ato de enunciação é fundamentalmente assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciador. Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável (MAINGUENEAU, 2013, p. 22).

Todo discurso deve se estruturar de modo que seu coenunciador possa participar do jogo discursivo e dele inferir o sentido intencionado pelo seu enunciador³. Para tal, é necessário que algumas “regras do jogo” sejam respeitadas, conforme cita Maingueneau (2013, p. 34), “isso não se faz por intermédio de um contrato explícito, mas por um acordo tácito, inseparável da atividade verbal. Entra em ação um saber mutuamente conhecido”. Ambos os parceiros devem aceitar as regras além de esperarem que o outro as respeite.

Foi Paul Grice (*apud* MAINGUENEAU, 2013, p. 35) quem primeiro modulou essas ‘regras’ na década de 60 e as chamou de “máximas conversacionais”, que expressam o princípio da cooperação. São elas as máximas da qualidade, da quantidade, da relevância e do modo. Numa revisitação dessa teoria, Maingueneau propõe as Leis do Discurso (2013). O princípio de cooperação é aquele ao qual todas as outras leis se subordinam: “que sua contribuição à conversação, no momento em que acontece, esteja de acordo com o que impõe o objetivo ou a orientação da troca verbal da qual você está participando” (MAINGUENEAU, 2013, p. 35). Porém, Maingueneau, num deslocamento teórico, passa a considerar as máximas como as leis do discurso que se convêm a todos os tipos de enunciados, sejam orais ou escritos: 1) Lei da pertinência: define o grau de adequação do enunciado à situação de comunicação. O coenunciador deve confirmar e perceber que tal enunciado é extremamente adequado para aquele momento e lugar; 2) Lei da sinceridade: o enunciador deve transpassar em seu discurso que sabe o que está dizendo em seu ato de fala, precisa estar em condições de garantir a veracidade de seu enunciado; 3) Lei da informatividade: todo enunciado precisa transmitir informações novas ao seu coenunciador. É uma regra, como cita Maingueneau, que precisa ser avaliada em situação: um enunciado que parece não dizer nada deve suscitar o leitor a inferir o sentido, seja subentendido ou pressuposto; 4) Lei da exaustividade: o enunciador deve procurar fornecer ao seu coenunciador o grau máximo de informação possível. Esta lei está diretamente ligada com a lei da pertinência: é preciso avaliar a situação da enunciação para saber como dizer e o quanto dizer; 5) Lei da modalidade: referem-se à *clareza* (escolha lexical, organização sintática

³ Nessa perspectiva, pode-se caracterizar os locutores e seus posicionamentos, que não devem ser considerados como mediadores transparentes. Outra perspectiva pode ser estendida para significar um conjunto de membros que compartilhe um certo número de estilos de vida e de normas (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p.108).

etc.) e *economia* linguística. As peças publicitárias, por exemplo, podem recalcitrar essas leis por pertencerem a um tipo discursivo que é transgressor por natureza.

Como se pressupõe que os parceiros da interlocução conhecem e respeitam as leis do discurso, os subentendidos são passíveis de serem transmitidos e interpretados: há uma proposição implícita, a qual se dá o nome de *implicatura*, que o coenunciador indiretamente terá acesso e poderá inferi-la do enunciado a partir do contexto de enunciação. Já os *pressupostos*, ao contrário do subentendido, aparecem implicitamente no enunciado, “mas subtraindo-se a qualquer contestação, como se se tratasse de uma evidência” (MAINGUENEAU, 2013, p. 36).

Partindo do princípio de que toda comunicação é um evento social que envolve parceiros nos atos de fala, há também que se considerar a questão da polidez na relação entre eles. A isso dá-se o nome de faces, que, como sinaliza Maingueneau (2013), em toda comunicação verbal pressupõe-se “no mínimo dois participantes, existem, no mínimo, quatro faces envolvidas na comunicação: a face positiva e face negativa de cada um dos interlocutores” (p. 42). E para o discurso publicitário, assevera Maingueneau (2013, p. 44), “é primordial o problema da preservação das faces, pois sua enunciação é por natureza ameaçada”.

Para que tudo isso aconteça e o coenunciador seja seduzido pelo discurso publicitário, despertando os efeitos de sentido pretendidos, depende-se de todo o contexto em que estão inseridos os sujeitos, para além do linguístico, ou seja, das condições de produção.

3.2 Condição de produção e efeito de sentido

Possenti (2009) indica que a Análise do Discurso (doravante AD) pode ser entendida como uma série de restrições às quais o discurso é submetido. Há uma harmonia no entendimento entre os analistas do discurso de que o discurso não se dá livremente, uma vez que não é interpretado da mesma forma por todos os sujeitos em qualquer lugar. Quer dizer que, para a AD, “interessa especificar em que medida cada fator funciona como restrição sobre o discurso, seja sobre sua circulação, seja sobre sua interpretação” (POSSENTI, 2009, p.11).

Na AD, ao se analisar um *corpus* ou *corpora*, precisa-se considerar todo o contexto e as condições históricas, sociais e ideológicas que compõem esse contexto. O discurso só produz sentido dentro desse todo se olhado por *cima*, e não por dentro ou pelo entorno (FURTADO, 2015). A amplitude, ou seja, a produção dos acontecimentos, significa a maneira como o sujeito se relaciona com o mundo para produzir efeitos de sentido; ou seja, para a AD o importante é o estudo da discursivização, “das relações entre condições de produção dos discursos e seus processos de constituição” (MUSSALIN, 2009, p. 114).

O analista do discurso precisa conhecer em quais condições sociais, históricas e ideológicas o sujeito produtor do discurso está inscrito, de forma a pensar que sentido ou efeito de sentido tal discurso gerou ou pode gerar. Como exemplo, temos a palavra “comunista”, que para a uma grande maioria da direita política brasileira de hoje (2019), é usada como sinônimo de “posicionamento de esquerda”, tendo seu sentido deslocado e generalizado como se todo esquerdista fosse efetivamente comunista. É nessa questão que a Análise do Discurso vai abordar sua análise em relação ao efeito de sentido dos discursos, pois não são considerados os sujeitos propriamente ditos e sim o

posicionamento ideológico, ou seja, a formação discursiva no qual se encontram estes sujeitos enunciadore/coenunciadore e o que podem dizer/interpretar a partir deles.

Possenti (2009, p. 361) nos elucida que é importante compreender a noção de formação discursiva, uma vez que o analista de discurso irá precisar considerar, como essência, em que posicionamento se encontra o sujeito discursivo que se pronuncia. Mesmo sendo a gramática igual para todos os falantes de uma determinada língua, as teorias de ambiguidade não resolvem todos os problemas semânticos. O que justifica uma mesma palavra ou um mesmo enunciado adquirir sentidos diferentes é pertencer a FDs distintas. Por este motivo, Possenti (2009) afirma que a AD não possui uma teoria específica gramatical sobre a língua, se voltando mais para o sentido. Não obstante, esclarece: “assim, não é verdade que a AD seja anti-linguística. Pelo contrário: não há AD sem linguística. Ela apenas coloca a língua em seu lugar, ou seja, reconhece sua especificidade, mas lhe limita o domínio” (2009, p.361).

É importante pontuarmos aqui a importância para a Análise do Discurso do efeito de sentido sobre o sentido, afastando-se da análise linguística pura, saussureana, e passando a levar em conta o sujeito e as condições de produção do enunciado, sua inscrição institucional e histórica.

Após essas reflexões, podemos depreender que o discurso é, em sua essência, o efeito de sentido que desperta nos coenunciadore e que só pode ser analisado haja vista as condições de produção a que foram submetidos em sua concepção. É, então, uma posição, uma ideologia que o enunciadore, ao se pronunciar, materializa no enunciado por meio das escolhas enunciativas que faz e, assim, (in)consciente, projeta seu discurso.

3.4 As relações interdiscursivas: o primado do interdiscurso

Todo discurso é composto no limiar de outros discursos e perpassado por eles; compreender esse acontecimento é destrinchar como as formações discursivas (FD) agem e se materializam de forma a tendenciar o discurso em questão. O discurso publicitário não é diferente, pelo contrário, em sua produção é intrínseco o atravessamento de outros campos discursivos, muitas vezes de forma explícita, de modo a garantir a confiança do coenunciadore e de se legitimar.

Nenhum discurso se constitui de forma independente. Pêcheux (1975) propõe “chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas” (Pêcheux, 1975, p. 162). Sírío Possenti (2003, p. 255) sintetiza o pensamento de Pêcheux: “em termos, digamos, filosóficos, o que está em questão é a posição segundo a qual os sujeitos falam a partir do já dito – e isso é exatamente o que o interdiscurso lhes põe à disposição e/ou lhes impõe”.

Maineuneau (2008a, 2008b, 2013) ressignifica a maneira de compreender o interdiscurso, dividindo-o em três subcategorias: i) universo discursivo: que corresponde ao somatório dos conjuntos de todos os discursos existentes, de todas as FD e das Formações Ideológicas (FI); campo discursivo: que seria o conjunto de discursos pertencentes a uma mesma FD, mesmo que de FIs diferentes. Por exemplo: campo discursivo político, mesmo abarcando as tendências de esquerda e de centro;

espaço discursivo: que são os discursos designados pelo analista para compor seu *corpus*.

A importância de compreendermos o interdiscurso e sua forte atuação no processo discursivo é de suma importância para nosso propósito, já que entendemos o discurso publicitário como um dos, se não "o", que mais se utiliza da heterogeneidade explicitamente e está sempre atravessado pelo interdiscurso. Muitas vezes é este 'atravessamento', esta heterogeneidade mostrada, (AUTHIER *apud* MAINGUENEAU 2008c, p. 31), que é o foco de uma campanha publicitária. Para muito além da valorização das características dos produtos e a questão apenas do preço, outros campos discursivos são interpelados para angariar a adesão de seu público. Remeter-se a uma variedade de discursos que atraem a atenção dos sujeitos pós-modernos é fundamental para se sobressair no mundo espetacularizado.

3.5 A noção de *ethos*

Ao enunciar, todo sujeito emana de seu próprio discurso uma imagem de si, que é percebida pelo seu coenunciador. Esse processo é observado a partir do contexto sócio-histórico em que os sujeitos estão inseridos. Para Maingueneau (2008b), é uma questão *fundamentalmente híbrida e sociodiscursiva*.

A meu ver, a noção de *ethos* é interessante por causa do laço crucial que mantém com a reflexividade enunciativa, mas também porque permite articular corpo e discurso em uma dimensão diferente da oposição empírica entre oral e escrito. A instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso não pode ser concebida como um estatuto, mas como uma 'voz', associada a um 'corpo enunciante' historicamente especificado. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 64).

A constituição do *ethos* se faz a partir da situação de comunicação, uma vez que é o coenunciador que atribuirá ao enunciador as qualidades ou as falhas a partir do ato discursivo. Assim, confere a veracidade do que está sendo dito, o que pode levar à aceitação ou à rejeição. Uma importante consideração é que o *ethos* se refere à imagem que o coenunciador confere ao enunciador e não ao verdadeiro caráter.

O *ethos* pretendido pelo enunciador se delineia pelo seu projeto de dizer. Cada esfera discursiva (religiosa, política, jurídica, publicitária) tende a levar o enunciador a construir o *ethos* que se filie a seus objetivos. E, para Maingueneau (2008b), o discurso publicitário ativa a representação do *ethos*:

De maneira geral, o discurso publicitário contemporâneo mantém, por natureza, uma ligação privilegiada com o *ethos*; ele busca efetivamente persuadir ao associar os produtos que promove a um corpo em movimento, a uma maneira de habitar o mundo. Em sua própria enunciação, a publicidade pode, apoiando-se em estereótipos validados, "encarnar" o que prescreve. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 66).

No discurso publicitário, o coenunciador precisa, além de compreender o enunciado, confiar no enunciador de modo que ocorra a adesão ao que está sendo dito

(confiança no *ethos*). Isso é substancial para o sucesso da campanha publicitária levando, de fato, ao consumo.

4 Análise

O discurso publicitário que vamos analisar é um anúncio impresso da marca de margarinas Becel (2012), que se constitui por meio de uma cenografia que é centrada no conceito de preservação da saúde do coração:

Fonte: Campanha publicitária da margarina Becel

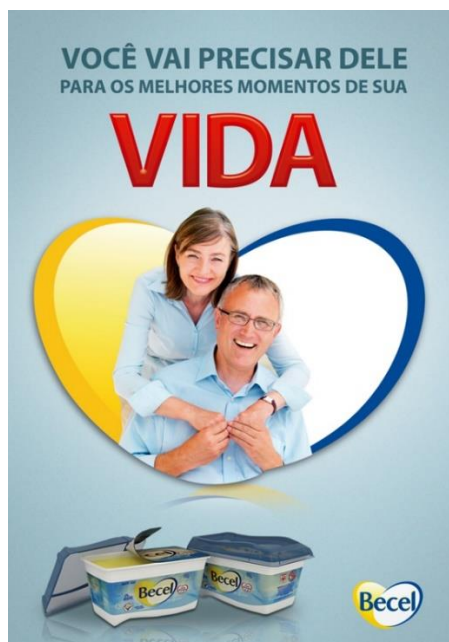


Figura 1 - Anúncio Becel

Ao se deparar com esta cenografia, o coenunciador é envolvido pelo campo discursivo da saúde ao ser interpelado pela convocação ao cuidado com o bom funcionamento do coração, e é requisitado a participar do jogo discursivo proposto pelo enunciador, que projeta um *ethos* de empresa preocupada com o bem-estar de seus consumidores, de forma cortês. Apesar de ser uma frase declarativa, ou até impositiva, a maneira polida com que a cenografia é organizada gera uma face positiva e obedece à lei da sinceridade, ao fornecer elementos que visam a confirmar o que está sendo proposto discursivamente de forma cordial.

Mas a informação de que o coração é o centro referencial do discurso não é dada pelo verbal, e sim pelo não verbal, pela imagem que envolve um casal de meia idade colocados no âmago do discurso. Segundo as leis do discurso postuladas por Maingueneau (2013), é o que se chama de subentendido, ou de implicatura, ou seja, fazer a inferência através de uma proposição que, no caso, nos é dada pela imagem estilizada de coração. Esta imagem remete-nos a uma série de sentimentos positivos, como amor, carinho, bem-querer, vida, alegria, entre outras afeições aprazíveis, satisfazendo a condição de felicidade do ato de fala e tocando no emocional do coenunciador. É a espetacularização do sentir.

O sorriso estampado nos rostos do casal é um indício de que a decisão pela manutenção da saúde do coração é uma ótima opção de vida. Porém, não há menção explícita que se deva consumir o produto para obter tais resultados, e, mais uma vez, podemos observar a inferência por implicatura: o produto só é mencionado pelo paratexto das imagens de suas embalagens na parte inferior do anúncio. A cor de fundo também nos chamou a atenção na questão da polidez: uma cor sóbria, neutra, própria para agradar um público de uma faixa etária e de um nível social mais elevados.

O texto do anúncio “Você vai precisar dele para os melhores momentos de sua vida” começa trazendo o coenunciador para dentro do enunciado com a utilização do pronome ‘você’. Com a embreagem enunciativa de pessoa, o enunciador atinge o coenunciador, que já se sente envolvido pela cenografia e é convidado a participar do ato de comunicação. É fato que só as pessoas que se importam com possíveis problemas cardíacos, ou que já possuem algum diagnóstico neste sentido, vão validar o *ethos* projetado por esta cenografia, quer seja, o de um produto saudável que não faz mal ao coração.

Outras marcas linguísticas são observadas, como a utilização da locução verbal indicando uma ação enfática “vai precisar”, propondo uma situação que foge ao controle do coenunciador. Dessa maneira, o coenunciador não tem escolha e precisa tomar uma atitude, no caso, comprar a margarina Becel para ter “os melhores momentos de sua vida”. O princípio de cooperação, sinalizado por Maingueneau (2013) faz com que o coenunciador não se sinta comandado, pois vai-se inferir que é uma imposição positiva, feita de forma cordial e polida. O objeto indireto ‘dele’, que acompanha o verbo, ajuda a materializar o campo discursivo da saúde, ao se remeter por anáfora à imagem do coração. Podemos dizer, então, que é um enunciado ancorado pela marca de pessoa “você” e “dele”.

“Nos melhores momentos de sua vida” fecha o enunciado e completa a cenografia insinuando o *ethos* responsável socialmente, que foi se desenvolvendo durante a situação comunicativa: o enunciador se mostra realmente preocupado com a saúde do coenunciador e quer proporcionar a ele uma vida melhor e mais saudável, para que a desfrute da melhor maneira possível, ratificando a face positiva. O advérbio ‘melhores’, sabiamente escolhido, revela o ‘tom’ deste enunciado, que está focado na qualidade de vida de seus leitores/consumidores. É o que Canclini (2010) propõe de consumidores cidadãos, na qual a cidadania, a responsabilidade social, se dá pelo consumo de bens saudáveis, nesse exemplo.

O *ethos*, então, sendo constituído por meio desta cenografia, que, além de abarcar o conteúdo verbal, traz uma imagem espetacularizada que encanta, é incorporado pelo coenunciador por intermédio dessa ‘voz’, que o chama a cuidar de si de forma cortês, atribuindo à marca um corpo de empresa que respeita a saúde de seus consumidores. É o efeito de sentido produzido pelo interdiscurso construído *no* e *pelo* discurso, que vai fundamentar esse processo de incorporação de forma polida e cortês. Como nos sinalizou Vattimo (2006), a realidade nesse discurso, que é levar ao consumo, se apresentou de forma branda e fluida, através da experientialização e da espetacularização.

5 Conclusão

Compreender um enunciado é ir além das unidades lexicais, das escolhas linguísticas. É compreender de onde vêm estas escolhas, de que maneira e por que foram feitas estas e não outras, sempre pensando na polidez, na manutenção de uma face positiva. O objetivo de nossa pesquisa foi entender como o discurso publicitário tem a intenção de manipular o interlocutor a partir de escolhas discursivas que visam atingi-lo e desestabilizá-lo pela forma cortês com que é produzido, levando ao consumo. Inferimos, também, como o discurso publicitário institucional, enquanto prática discursiva que visa a manipular ideologicamente a sociedade, busca construir cenografias espetacularizadas e estratégicas, apoiando-se em discursos provenientes de outras esferas discursivas, o interdiscurso, a fim de conquistar o público alvo. O objetivo dessa prática, ao nosso ver, intenta projetar um *ethos* institucional polido de empresa que está engajada no que parece ser a nova tendência societal, quer seja, fazer deslocar para o consumo a sensação de cidadania, do “politicamente correto”, de modo a se firmar como instituição que promove essa cidadania e atua com responsabilidade social, no caso de nossa análise, a preocupação com a saúde.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Júlia. *Textualidades Contemporâneas*: palavra, imagem, cultura. Vitória: EDUFES, 2012.

CANCLINI, N. *Consumidores e cidadãos*: conflitos multiculturais da globalização. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DEBORD, G. [1967] *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: ed. Contraponto, 2003.

FOUCAULT, M. [1973] *Isto não é um cachimbo*. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FURTADO, R. *Uma análise do discurso publicitário em tempos de espetáculo: cenografias e Ethos do Itaú na campanha #issomudaomundo*. 128f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/Es, 2015.

_____. Paródia e carnavalização em memes “Fora Temer”: analisando a Liqueidez Discursiva do século XXI. In: X Congresso Internacional da ABRALIN UFF 2017, Niterói. Anais eletrônicos..., parte 2. Disponível em <http://www.anaisabralin.uff.br/index.php/revista/issue/archive> acesso em 30 mar. 2018.

_____. A liqueidez discursiva do século XXI: os memes e seu caráter carnavalizante. **Revista Verbum**. São Paulo, v. 7, nº 1: 135-154, maio 2018.

MAINGUENEAU, D. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. *Cenas da Enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____. *Gênese do Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c.

_____. *Análises de texto de comunicação*. 6ª edição ampliada. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MATTELART, A. *História das Teorias da Comunicação*. 13ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MCLUHAN, M. *Understanding media: The extensions of man*. New York: McGraw-Hill, 1964.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 11ª Ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PAULIUKONIS, M; MONNERAT, R. *Operações discursivas na enunciação*. In: LARA, G. M. P.; MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. (orgs.). *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira, 2008. v. 1, p. 45-69.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Campinas, Editora da Unicamp, 1975.

POSSENTI, S. *Observações sobre interdiscurso*. Em: Revista letras, especial, n. 61. Curitiba: Editora UFPR, 2003, p. 253-269.

_____. *Apresentação*. In: Maingueneau, D. *Gênese do Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas*. In: MUSSALIN, F; BENTES, A.C (orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*, v. 3. São Paulo, Cortez, 2009

SODRÉ, M. *As Estratégias Sensíveis: Afeto, Mídia e Política*. Petrópolis: Vozes, 2006.

VATTIMO, G. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

A METAFUNÇÃO TEXTUAL E OS RECURSOS DE IDENTIFICAÇÃO EM MEMORIAL DE LEITURA

Débora Plocharski Haag
Lucia Rottava

Submetido em 30 de abril de 2019.
Aceito para publicação em 30 de julho de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 201-219.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

1. Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
2. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
3. Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
4. Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

A METAFUNÇÃO TEXTUAL E OS RECURSOS DE IDENTIFICAÇÃO EM MEMORIAL DE LEITURA

THE TEXTUAL METAFUNCTION AND IDENTIFICATION RESOURCES IN READING MEMORIAL

Débora Plocharski Haag^{*}
Lucia Rottava^{**}

RESUMO: este artigo objetiva analisar como o fluxo de informação de um texto é construído e como são realizados a apresentação, o rastreamento e a manutenção dos participantes em textos escritos, em Língua Portuguesa, por ingressantes do curso de Letras. Orientado teoricamente pela Linguística Sistêmico-Funcional, centra-se no recurso semântico-discursivo identificação (MARTIN; ROSE, 2007) e realiza, como procedimento metodológico, análise descritivo-qualitativa em um texto escrito, cujo gênero é o Memorial de Leitura, produzido por um aluno do primeiro semestre de graduação em Letras. Os resultados apontam para uma compreensão acerca da utilização da identificação no gênero Memorial de Leitura e para um possível trabalho de utilização consciente desse recurso com a finalidade de aprimoramento da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Memorial de Leitura; Linguística Sistêmico-Funcional; metafunção textual; identificação.

RESUMEN: este artículo objetiva analizar cómo se construye el flujo de información de un texto y cómo son realizados la presentación, el seguimiento y la manutención de los participantes en los textos escritos, en portugués, por ingresantes de la carrera de Letras. Orientado teóricamente por la Lingüística Sistêmico-Funcional, se centra en el recurso semántico-discursivo identificación (MARTIN; ROSE, 2007) y realiza, como procedimiento metodológico, análisis descriptivo-cualitativo en un texto escrito, cuyo género es el Memorial de Lectura, producido por alumno, del primer semestre de graduación en Letras. Los resultados apuntan a una comprensión acerca de la utilización de la identificación en el género Memorial de Lectura y para un posible trabajo de uso consciente de ese recurso con la finalidad de perfeccionamiento de escritura.

PALABRAS-CLAVE: Memorial de Lectura; Lingüística Sistêmico-Funcional; metafunción textual; identificación.

1 Introdução

Este artigo, embasado na Linguística Sistêmico-Funcional hallidyana (HALLIDAY, 2017), situa-se no estrato semântico e aborda o sistema semântico-discursivo denominando *IDENTIFICAÇÃO* (MARTIN; ROSE, 2007)¹.

^{*} Mestra pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, deboraphaag@gmail.com

^{**} Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pós-doutora pela University of London, luciarottava@yahoo.com.br

¹ Martin e Rose (2007) utilizam os termos *texto* e *discurso* sem fazer uma diferenciação entre eles, uma vez que têm um olhar semântico-discursivo para o seu objeto de análise. Neste artigo os dois termos são utilizados. No entanto, optou-se por utilizar o termo *texto* ao se fazer referência à sala de aula e à

Trata-se de um recurso utilizado para acompanhar como as pessoas e objetos são inseridos e rastreados ao longo de um texto, como são mantidas as identidades destes participantes e coisas no discurso e como se sabe a quem ou a que uma expressão se refere ao longo de um texto.

A orientação pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) permite olhar para as manifestações linguísticas sob diferentes dimensões, tomando o texto como objeto de análise. Assim, considerando o contexto acadêmico de produção de textos escritos, propõe-se olhar para o texto em seu contexto social, entendendo-o como uma manifestação sociocultural (MARTIN; ROSE, 2007). Para tanto, são considerados os processos sociais que envolvem a produção: quem produziu o texto, a cultura em que este sujeito está inserido, para quem o texto foi produzido, por que ele foi produzido e qualquer outro fator que possa influenciar esta produção.

O contexto acadêmico é considerado um contexto social da produção escrita, pois nele os ingressantes trazem suas experiências no texto, sinalizadas por diferentes recursos linguísticos, dentre os quais estão os recursos semântico-discursivos (MARTIN; ROSE, 2007). Esses recursos permitem olhar para a linguagem sob a perspectiva da gramática, do discurso e do contexto social, e, simultaneamente, permitem observar a representação das experiências e a maneira como são organizadas as informações em um texto (seja ele oral ou escrito) (MARTIN; ROSE, 2007). Neste artigo, o foco recai sobre como as informações são organizadas no texto, de maneira que se possa perceber o papel dos participantes nessa construção. Para isso, o olhar está direcionado principalmente para os significados semântico-discursivos, mas com a léxico-gramática e o contexto social como suporte para a compreensão do discurso.

Assim, o enfoque deste artigo é nos recursos que dizem respeito à organização do texto, entendidos pela LSF como recursos da metafunção textual, dentre eles, o recurso de *IDENTIFICAÇÃO* em textos produzidos em Língua Portuguesa por acadêmicos do curso de Letras. A escolha deve-se por se tratar de recurso de importância para o ensino de escrita e compreensão leitora. O propósito é analisar, com base no trabalho realizado por Martin e Rose (2007), como são realizados a apresentação, o rastreamento e a manutenção dos participantes em um exemplar de texto escrito por ingressante do curso de letras, em Língua Portuguesa. O objetivo é utilizar como ferramenta de análise o recurso de *IDENTIFICAÇÃO* para analisar a organização de texto escrito por acadêmico do curso de Letras, em Língua Portuguesa.

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Apresenta-se uma reflexão teórica a respeito da relação entre a metafunção textual e os recursos semântico-discursivos, seguida do desenho do estudo, análise do texto com base no recurso de *IDENTIFICAÇÃO*, e finaliza-se com as considerações finais e referências bibliográficas.

2 A metafunção textual e o recurso semântico-discursivo de *IDENTIFICAÇÃO*

A metafunção é um conceito complexo que mostra a relação entre a organização da linguagem e a função desempenhada por ela. As funções da língua, categorias semânticas denominadas na LSF de *registros*, não são universais e variam de acordo com a necessidade de uso nas distintas comunidades linguísticas. Por não ser possível

produção dos estudantes, reservando-se o uso do termo *discurso* para explicações referentes ao nível semântico-discursivo da língua.

enumerar os usos da língua, a noção de metafunção amplia o conceito de *função*, relacionando os usos sociais com o sistema linguístico e tratando de funções mais abstratas, que estão presentes em todas as línguas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; GHIO; FERNANDEZ, 2008).

Entende-se que a língua é organizada internamente pelas funções sociais que realiza (MARTÍNEZ LIROLA, 2007), que correspondem a três metafunções: ideacional, interpessoal e textual, como sendo componentes funcionais da gramática das línguas (HALLIDAY; HASAN, 1985). Do ponto de vista analítico, quando se quer compreender ou fazer a análise de um texto, pode-se fazê-lo em um nível semântico-discursivo ou no nível da oração, nível léxico-gramatical. Tanto em uma opção como na outra serão encontrados os recursos linguísticos referentes às três linhas metafuncionais unificados/combinados. Quando se olha o texto no nível da léxico-gramática, a unidade de análise é a oração e seus elementos. Quando o foco é o nível semântico-discursivo, os recursos léxico-gramaticais são utilizados para identificar significados para além das orações, olhando para o texto como uma unidade de significado, interpretando o discurso (MARTIN; ROSE, 2007).

Martin e Rose (2007, p. 4, tradução nossa)² esclarecem que “a atividade social, o discurso e a gramática são diferentes tipos de fenômenos, operando em diferentes níveis de abstração”. Assim, olhar para uma manifestação linguística do ponto de vista da LSF requer que se entenda que gramática, discurso e contexto social estão interligados, conforme a Figura 1:

Fonte: adaptado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

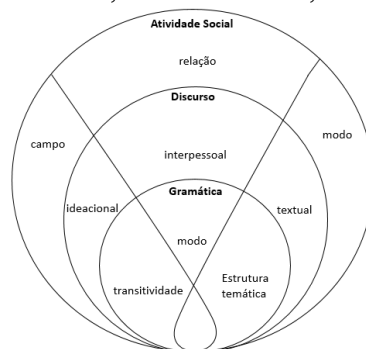


Figura 1 — Interconexão/relação entre gramática, discurso e atividade social (contexto de situação) na composição da manifestação linguística e a relação entre a composição de seus elementos.

Como ilustrado na Figura 1, a metafunção ideacional está ligada ao *campo*, no nível do contexto de situação, e expressa a experiência, o conteúdo de uma cultura ou de um indivíduo em relação ao mundo que o rodeia ou ao seu mundo interior. É ela que demonstra a capacidade do ser humano de construir significados e representar experiências por meio da linguagem. A metafunção ideacional é parte do sistema semântico da língua, no entanto, pode ser estudada no nível em que é realizada, a léxico-gramática. Para isso, os componentes léxico-gramaticais observados, especificamente do subcomponente experiencial, são os *processos*, *participantes* e *circunstâncias*, integrantes do sistema gramatical chamado *sistema de transitividade*. Já

²Original em inglês: Social activity, discourse and grammar are different kinds of phenomena, operating at different levels of abstraction.

o subcomponente lógico oferece os recursos para formar os diversos tipos de complexos oracionais (FUZER; CABRAL, 2014). Por sua vez, se analisada do ponto de vista do sistema semântico-discursivo, essa metafunção contempla os recursos semânticos *ideação*, que trata de como a experiência é interpretada no discurso e como os elementos discursivos são construídos e relacionados entre si; e *conjunção*, recurso ligado à função lógica da linguagem. O recurso conjuntivo está relacionado à conectividade entre os processos, adicionando, comparando, sequenciando ou explicando-os (MARTIN; ROSE, 2007).

A metafunção interpessoal está ligada ao componente situacional *relação*, que lida com os participantes envolvidos na interação. O estudo desta metafunção pode levar à compreensão dos papéis e identidades sociais assumidos pelos participantes da interação no discurso. Léxico-gramaticalmente, a metafunção interpessoal da linguagem é realizada pelo sistema de *Modo*. Por meio dele, é possível observar a maneira com que o falante/escritor organiza sua oração para interagir. Por sua vez, o sistema semântico-discursivo de significados interpessoais traz dois recursos utilizados na linguagem: a *avaliatividade* e a *negociação*. O recurso da *avaliatividade* é usado para negociar nossas relações sociais, utilizando expressões que explicitam ao ouvinte como nos sentimos em relação a coisas ou a pessoas. Já o recurso da *negociação*, refere-se a como os falantes assumem e atribuem papéis, realizando trocas, negociando atitudes, sendo percebidos nas declarações, perguntas, ofertas e exigências de bens e serviços trocadas entre os participantes do discurso (MARTIN; ROSE, 2007).

A metafunção textual, foco deste artigo, está relacionada à composição/construção do texto, sendo responsável, nesta composição textual, pela organização das funções experiencial e interpessoal em um todo coesivo e coerente, possibilitando assim a realização de trocas de informações entre o falante e o ouvinte (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

A despeito da abordagem dos recursos textuais coesivos apresentados por Halliday e Matthiessen (2014), Martin e Rose (2007) realizam um trabalho diferenciado, tendo como foco o sistema semântico-discursivo de significado. Para os autores:

[...] o foco está na semântica do discurso, e não na gramática ou no contexto social, porque parece que, embora haja muita análise nos níveis de gramática e gênero acontecendo ao redor do mundo, há uma necessidade crescente e oportunidades crescentes de trabalho que construam pontes de forma sistemática entre esses níveis. Este livro tenta preencher essa lacuna com análises de significados além da oração que faz contato com o contexto social.³ (MARTIN; ROSE, 2007, p. 11, tradução nossa).

Os autores trabalham com a perspectiva semântico-discursiva relacionada aos recursos linguísticos de cada uma das metafunções, criando ferramentas adequadas à análise do discurso. Martin e Rose (2007) defendem que o estudo do texto requer que o analista se coloque em um lugar entre os gramáticos e os teóricos sociais, uma vez que, ao tomar o texto como objeto de análise, lida-se com algo maior que a oração e menor

³ Original em inglês: Our focus is on discourse semantics rather than grammar or social context because it seems to us that, while there is a lot of analysis at the levels of grammar and genre going on around the world, there is a growing need and expanding opportunities for work that bridges systematically between these levels. This book attempts to fill that gap with analyses of meanings beyond the clause that make contact with social context.

que uma cultura. Desta forma, tem-se o discurso sob dois pontos de vista, utilizando as ferramentas dos gramáticos para analisar a composição textual e as ferramentas dos teóricos sociais para explicar por que elas significam o que significam (HALLIDAY, 2001). Portanto, Martin e Rose (2007) propõem um olhar para além do conjunto léxico-gramatical proposto por Halliday e Hasan (1976), apresentando um conjunto de sistemas semântico-discursivos em um nível mais abstrato (VIAN JR.; MENDES, 2015). Tais sistemas estão relacionados às funções sociais da linguagem e às metafunções da linguagem, como é possível observar no Quadro 1:

Quadro 1 — Relação entre o sistema semântico-discursivo e as metafunções.

Sistema discursivo		Metafunção	
Identificação	Rastrear pessoas e coisas	Textual	Organizar textos
Periodicidade	Fluxo de informação		
Negociação	Promover trocas	Interpessoal	Deflagrar relações sociais
Avaliatividade	Negociar atitudes		
Conjunção	Conectar eventos	Ideacional	Representar a experiência
Ideação	Representar a experiência		

Fonte: Martin e Rose (2007), adaptado por Vian Jr. e Mendes (2015).

Em relação à metafunção textual da linguagem, observada no Quadro 1 e foco deste artigo, Martin e Rose (2007) apresentam os recursos de *IDENTIFICAÇÃO* e *PERIODICIDADE* como ferramentas da linguagem capazes de realizar uma interlocução entre o discurso, a atividade social e a gramática, por meio da inserção e rastreamento de participantes e do controle do fluxo informacional. Tais recursos, que se classificam como recursos referenciais⁴, contribuem conjuntamente para a organização textual e permitem que o leitor seja capaz de acompanhar o que está sendo dito a qualquer momento do discurso, bem como depreender, através do ritmo do discurso, quais as possibilidades para a sequência desse discurso.

3 Desenho do estudo e dados analisados

Este estudo é de natureza qualitativa (DÖRNYEI, 2007), pois a amostra de análise é pequena, uma vez que tem a intenção de ser exaustiva, ou seja, analisa um único texto em profundidade, não em extensão. Ressalta-se que na LSF é nas interações linguísticas que os significados são construídos e, sendo assim, as análises textuais requerem textos autênticos, produzidos nas interações sociais. Desta forma, quando um texto é analisado à luz da LSF, são considerados o contexto em que foi produzido e o propósito para o qual foi escrito (VIAN JR.; IKEDA, 2006). Em acordo com tais asserções, o *corpus* de análise de onde foi escolhido um exemplar para esta pesquisa é composto por textos que podem ser encontrados no *Blog Leitura e Produção Textual* (2014-2018, s.p.), que se constitui em um banco de dados coletados de acordo com o

⁴ Este trabalho não tem o propósito de discutir as diversas acepções da palavra “referência” no estudo do texto. É considerado, apenas, o uso deste termo como compreendido nos estudos realizados por Martin e Rose (2007).

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e faz parte do projeto “A Linguística Sistêmico-Funcional e a Escrita/Reescrita Acadêmica”⁵.

No blog são armazenados textos de um conjunto de tarefas, que também podem ser referidas como um portfólio de leitura e produção textual (ROTTAVA, 2014). As tarefas foram produzidas por alunos do curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coletados desde 2014. Os textos foram escritos no primeiro semestre do curso para a disciplina Leitura e Produção Textual que visa “desvelar o processo de ensino e de aprendizagem, e a reflexão por parte dos aprendizes desse processo” (ROTTAVA, 2014, p. 917), por meio de um método que entende a leitura e a escrita como mecanismos inter-relacionados.

Dentre os textos que compõem o blog, para este artigo, foi selecionado um exemplar da tarefa denominada “Memorial de Leitura”, cuja escrita consiste em contar sua própria trajetória de leitura e a interlocução desta com as leituras realizadas na disciplina, discutindo o conceito de leitura.

Na LSF os gêneros seguem a conceituação dada por Martin (2000, p. 5) para quem o gênero é “entendido como processo social, orientado para um fim e desenvolvido em Fases ou Etapas⁶”. Sob esse viés, o gênero Memorial de Leitura não é um gênero simples, mas misto, que tem por propósitos sociais *informar* e *avaliar*. Tais propósitos são normalmente encontrados, respectivamente, nos gêneros autobiografia — da família das histórias —, e no gênero exposições — da família dos gêneros argumentativos (ROTTAVA, 2014, 2017).

Desta forma, as Etapas do gênero Memorial de Leitura alternam-se entre *Orientação* ⁷ *Registro de Estágio*, quando estão sendo relatados eventos ocorridos; e *Tese* ⁷ *Argumentos* ⁷ *Reiteração de tese* quando, com a finalidade de persuadir o leitor, o escritor expõe uma Tese e apresenta argumentos que a sustentem (MUNIZ DA SILVA, 2018). Ainda, segundo Martin e Rose (2007), esse argumento pode conter duas Etapas: 1ª) os fundamentos sobre os quais está argumentando e 2ª) uma conclusão com base nas evidências.

Análises realizadas sob o ponto de vista da LSF permitem que se olhe para diferentes estratos da língua a partir de diferentes pontos de vista. Nesta pesquisa, optou-se por olhar o estrato semântico-discursivo da língua, de onde é possível observar o funcionamento da metafunção textual e compreender como ocorre o processo de organização textual por meio do recurso de *IDENTIFICAÇÃO*.

4 IDENTIFICAÇÃO: rastreando participantes em textos escritos em Língua Portuguesa

A *IDENTIFICAÇÃO* é um recurso textual “preocupado” em como o discurso faz sentido para o leitor. Para que se possa acompanhar um discurso é preciso que se saiba sobre o que se está falando, ou a que se está referindo em qualquer etapa do discurso. Assim, esse é um recurso utilizado para acompanhar como as pessoas e objetos são inseridos e rastreados ao longo de um texto.

⁵ Projeto integrado à rede de pesquisa SAL – Systemic, Ambience and Language.

⁶ Para fins de distinção no uso dos termos *etapa* e *fase*, optou-se por utilizar letra maiúscula ao referir-se às Etapas e Fases do gênero e letra minúscula para o uso geral do termo.

⁷ O símbolo significa “seguido por”.

De acordo com Martin e Rose (2007), pessoas e coisas (concretas ou abstratas) são identificadas de maneira muito semelhante em um texto. A introdução e o rastreamento dos referentes são ações realizadas através dos recursos de *apresentação* de referência (*presenting*), *presunção* de referência (*presuming*), *posse* (*possessive*) e *comparação* (*comparative*). Tais recursos são abordados a seguir, em um único dado desta pesquisa, para que se possa observar como funcionam em textos escritos em Língua Portuguesa.

No Texto A (LEITURA, 2014), foram destacados dois referentes. O Referente 1, que aparece no texto sublinhado, diz respeito ao que é chamado de “Eu narrador”. Por sua vez, o Referente 2, que aparece destacado em negrito, faz menção à “leitura”. A escolha de tais referentes deve-se ao fato de que estão presentes do início ao fim do texto, diferentemente de outros referentes não retomados pelo autor.

Texto A:

01 Leitura: Do colorido prazer à necessidade

Quando criança, eu não vi **a tarefa escolar de aprender as letras** e os seus sons como enfadonha ou entediante, ou algo que poderia parecer repetitivo por parte das professoras. Pelo contrário: Ø [eu] quis poder entender o mais rápido possível **aquele código aparentemente indecifrável** que meus pais compreendiam; Ø [eu] ansiei por aprender a ler. Assim, Ø [eu] encarei as letras e as palavras como amigas a serem conquistadas, de modo que não fossem apenas desenhos. Ø [eu] Lembro de responder empolgadamente à professora da pré-escola o som que cada letra fazia; eu estava impaciente para finalmente decifrar **aqueles símbolos que pareciam mágicos!**

Segundo Britto (2012), as ações básicas de ler são a decifração do escrito e a compreensão do conteúdo do texto. Aos cinco anos, eu estava começando a tornar-me apta para realizar essas ações: finalmente eu entendera **a lógica das letras** e Ø [eu] conseguia decodificá-las (isto é, entender os sons produzidos por aqueles signos, e consequentemente, seu significado). Quando as tais letras do alfabeto ganharam sentido para mim, o mundo ficou mais doce e colorido: Ø [eu] passei a escrever num diário cor-de-rosa e podia ler os livros que a professora lia para turma. Meu preferido era um de poesia: A Casa Sonolenta, de Audrey Wood, que contava a história de uma casa onde todos dormiam até serem atrapalhados por uma pulguinha. **O ambiente mágico da leitura** havia tomado forma para mim, isto é, ele agora era alcançável, e eu podia explorar **aquele universo das palavras**. “Aí vou eu!”

A partir daí, foi fácil para que eu criasse gosto por ler. Rottava (2000) afirma que a **leitura como prática social** “é uma leitura que envolve o propósito de que ler é utilizar-se da linguagem para determinado objetivo, bem como para alguém e em certas circunstâncias” (pg 14). Meu objetivo inicial de leitora era o prazer e a descoberta, como antes Ø [eu] falei, e isso trouxe facilidade ao começo da minha caminhada na **leitura**, pois não me importava em ter que ler. O incentivo dado neste quesito pelas professoras era entrelaçado a uma obrigação por elas imposta, mas eu não percebia isto. “Vocês têm que retirar um livro na biblioteca, toda semana!” podia parecer, às vezes, uma ordem desnecessária a mente de uma criança, mas geralmente era por mim encarada com deleite: imagine ter centenas de livros a sua disposição, prontos para serem explorados, com suas histórias esperando para serem vividas; que mal havia em ser “obrigada” a escolher um? Afinal, a biblioteca do colégio era um lugar multicolor, preenchida por almofadas vermelhas e azuis aconchegantes, prateleiras cheias de maravilhosos livros esperando para serem desfrutados e criancinhas que percorriam o ambiente de aprendizagem com muita animação. Era o paraíso na Terra.

Minhas pequenas mãozinhas de menina e meus olhos curiosos selecionavam os livros e, assim, Ø [eu] fui encarando **diversas leituras infantis**, passando a conhecer alguns gêneros textuais, suas estruturas e formas de discurso a mim apresentados. Isso foi acrescentando saber ao meu conhecimento textual, que faz parte do conhecimento prévio sobre o qual Kleiman (1995) fala. Se antes eu estava habituada a historinhas cheias de animais fofos, como Ninoca, uma ratinha que vivia numa casa de dobraduras, ou Os Pingos, ratos coloridos que residiam numa floresta, agora eu havia entrado num novo terreno. A coleção Salve-se Quem Puder não tinha as cores fosforescentes **das leituras pré-escolares**, e sim apresentava tons mais sombreados: era composta por livros de mistério com diversos enigmas a serem resolvidos, o que fazia com que o leitor estivesse extremamente atento a cada página e imagem. Mas era um perigo rápido e ilusionista que eu podia “fechar” (num fechar do livro) a qualquer momento, e então correr para reabraçar a poesia, que continuou a me encantar: A Caixa Mágica de Surpresa, coletânea de poemas de Elias José, por exemplo, brincava com divertidos elementos como piratas, animais, objetos, uma vovó e até um arco-íris. Ah, **o belo mundo multicolor** ainda estava ali!

Conforme Ø [eu] avancei no Ensino Fundamental, me afastei do campo infantil e Ø [eu] fui iniciada, através da escola e de amigos, na literatura infanto-juvenil. Tons-pastéis de problemas reais começaram a invadir meu mundo leitor, pois agora os livros refletiam meus conflitos de pré-adolescente, e eu me espelhava nas protagonistas das aventuras para resolvê-los. Eram textos divertidos: Judy Moody, de Megan McDonald, por exemplo, contava a história de uma menina da terceira série um pouco rebelde e deslocada. Ø [eu] Também li O Diário da Princesa, de Meg Cabot, que dizia respeito a uma garota norte-americana comum que, de um dia para o outro, descobria ser uma princesa. Ainda me apaixonei por A Princesinha, de Frances Burnett, livro sobre uma menina abastada que acaba perdendo o pai e toda sua riqueza. Muitos outros títulos também regaram essa minha fase. **Estas leituras** estavam, sem que eu percebesse, ensinando-me a respeito dos recursos textuais, como a ironia de Judy Moody, a presença de um duplo texto em O Diário da Princesa (onde, no meio do livro, havia rabiscos matemáticos da protagonista Mia) e outras características narrativas.

A partir da sexta série, também, minha professora de português optou por fazer trabalhos com as turmas abordando diferentes gêneros textuais: poesias, publicidades, poemas visuais, receitas, crônicas, notícias, cartas, diários e entre outros. Ø [eu] Percebo hoje o quanto isso contribui para que eu tivesse maior **facilidade na leitura** nos diferentes contextos do dia-a-dia. Como afirmou Kleiman (1995): “Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto mais sua exposição a todo o tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, [...] pois o conhecimento das estruturas textuais e de todo tipo de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos” (pg 20). Minha mente, hoje, pode lidar com certa facilidade com diversos tipos de estrutura.

Por fim, chegando quase ao Ensino Médio, debrucei-me na leitura de Senhor dos Anéis, As Crônicas de Nárnia, Dom Casmurro e outras obras. Foi a partir do primeiro ano que Ø [eu] passei a buscar obras de maior conteúdo histórico. Minha curiosidade, então, voltou-se para as questões culturais do mundo, e não somente para a busca pela identificação com um personagem ou o entendimento das palavras; Ø [eu] percebi que gente de toda parte do planeta tinha seus próprios conflitos. Ø [eu] Li livros sobre cultura muçulmana (Prisioneira em Teerã; O Caçador de Pipas; O Livreiro de Cabul), nazismo (Olga; O Refúgio Secreto) e ainda sobre cultura oriental. Ø [eu] Estava cada vez mais engajada naquilo que Kleiman fala sobre “fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva” (pg 26). Meu senso tornou-se cada vez mais crítico, e cada nova bagagem de conhecimento que eu adquiria servia para dialogar com as anteriores.

Meus objetivos de **leitura** foram, em sua maioria, modificando-se durante o Ensino

- 90 Médio: **a leitura** passou a ser dirigida à aprovação em testes escolares. Minha interação com o texto tornou-se mais perceptível. Segundo Rottava (1998), é justamente essa interação que dá sentido a ele. Ø [eu] Precisei lidar cada vez mais com textos informativos, devido aos estudos relacionados ao vestibular e pesquisas do colégio; Ø [eu] tinha que selecionar partes do texto e literalmente discuti-las em minha cabeça.
- 95 Quanto às **leituras obrigatórias** de Literatura e Português, Ø [eu] necessitei estar cada vez mais ciente da trama, dos aspectos linguísticos e abordagem histórica dos livros, pois todos estes pontos caíam em provas. O terceiro ano do Ensino Médio parecia tão chato literariamente falando que muito do que dizia respeito à **leitura** tornara-se preto e branco, sem prazer e atrativos, ou cinza e sem graça como uma placa de chumbo.
- 100 Atualmente, no entanto, enquanto Ø [eu] estou cursando a graduação de Letras, **a leitura** tem se reapresentado a mim como quem pede desculpas. Sim, é verdade que **ela** não é mais tão colorida ou idealizada como antes, e que Ø [ela] se tornou uma necessidade – ler (não somente decifrar os signos, mas também compreender o conteúdo textual) é essencial na grande parte do âmbito profissional, e, para quem cursa uma
- 105 graduação, é **instrumento indispensável** para o aprendizado, com tanto material escrito a ser pesquisado e estudado –, mas Ø [eu] acredito que **ela** ainda seja uma maneira de saciar a curiosidade e de exploração do cosmos. Ø [eu] Posso até ser obrigada a ler Odisséia para realizar uma prova, por exemplo, mas o Ø [eu] faço com bastante prazer, pois ela me apresenta o universo grego de mitologia e é um dos componentes mais
- 110 importantes da literatura. Neste meu novo mundo quase adulto **de leitura**, obrigação e prazer se misturam e mesclam, unindo o arco-íris de cores ao preto e branco.
- Ø [eu] Sei que a minha mente, em algum lugar remoto dentro de si, ainda acredita nas palavras do poema tão amado em minha infância, Caixa Mágica de Surpresa, de Elias José: “Um livro / é uma beleza, / É caixa mágica / só de surpresa. / Um livro / parece mudo, / mas nele a gente / descobre tudo. / Um livro / tem asas / longas e leves /
- 115 que, de repente, / levam a gente / longe, longe.”

No texto, pode ser observado que, de acordo com Martin e Rose (2007), uma pessoa ou coisa é introduzida/apresentada em um texto de forma indefinida, quando se depreende que o leitor/ouvinte não está a par daquilo que está sendo falado. No entanto, quando há a presunção da referência pelo leitor, ou seja, quando o leitor tem conhecimento do elemento que está sendo inserido, mesmo que pela primeira vez, no discurso, é possível utilizar expressões definidas. Esta possibilidade decorre de um contexto compartilhado entre escritor/falante e leitor/ouvinte.

O contexto de escrita dos textos disponíveis no *Blog Leitura e Produção Textual*, apresentado no desenho do estudo, é fundamental para que se compreenda a maneira como os referentes são inseridos no texto sob análise. Por se tratar de um Memorial de Leitura, o texto é narrado em primeira pessoa, assim, o Referente 1 (sublinhado no texto em análise) é o referente principal e coincide com a identidade do autor do texto, o que faz com que seja inserido no texto sem um determinante. Já o Referente 2 (em negrito no texto em análise) é inserido de forma definida pela expressão *a tarefa escolar de aprender as letrinhas* (l. 03), uma vez que o contexto compartilhado leva o escritor a entender que “leitura” é um referente presumido pelos seus leitores.

Outros referentes são apresentados de forma indefinida, como *num diário cor-de-rosa* (l. 16-17), *uma casa onde todos dormiam* (l. 18-19), *uma pulguinha* (l. 19), *uma leitura* (l. 23), *uma obrigação* (l. 28), *um livro na biblioteca* (l. 29), *uma criança* (l. 30), *um lugar multicolor* (l. 33), *uma ratinha, numa casa de dobraduras* (l. 42), *numa*

floresta (l. 43), *num novo terreno* (l. 43-44), *uma vovó* (l. 51), *um arco-íris* (l. 51), *uma menina* (l. 58), *uma garota norte-americana* (l. 60), *um dia* (l. 60), *uma princesa* (l. 60-61), *uma menina* (l. 61-62), *um personagem* (l. 81), *uma necessidade* (l. 102-103), *uma graduação* (l. 104-105), *uma maneira* (l. 106).

O esperado, segundo Martin e Rose (2007), é que determinantes indefinidos sejam utilizados quando um referente é inserido pela primeira vez e não há presunção de sua identidade. Já os determinantes definidos serão utilizados quando a identidade do referente já é conhecida. No entanto, Martin e Rose (2007) trazem a possibilidade do uso de determinante indefinido acompanhando um referente já apresentado, o que chamam de “aparente anomalia”, como se pode observar no fragmento do texto sob análise, representado no exemplo (01)⁸:

(01) Quando as tais letras do alfabeto ganharam sentido para mim, o mundo ficou mais doce e colorido: passei a escrever num diário cor-de-rosa e podia ler os **livros** que a professora lia para turma. **Meu preferido** era **um** de poesia: *A Casa Sonolenta*, de Audrey Wood, que contava a história de uma casa onde todos dormiam até serem atrapalhados por uma pulguinha. (l. 15-19)

No exemplo (01), o referente *livro* é inserido pela forma genérica *os livros* (l. 16), que é retomada pelo sintagma *meu [livro] preferido* (l. 17), em que o referente é especificado e, depois, é retomado como *um [livro] de poesia* (l. 17). O que Martin e Rose (2007) querem dizer com “aparente” anomalia é que, verdadeiramente, o artigo indefinido está sendo utilizado para classificar (também poderá ser utilizado para descrever) o referente *livro* como *de poesia*, e não para apresentá-lo. A apresentação de referentes com determinante definido, já mencionada nesta seção, também pode ser considerada uma “aparente” anomalia.

Uma vez inserido e apresentado ao leitor/ouvinte, o referente pode ser retomado por expressões determinantes como os artigos definidos, por pronomes, pelo próprio nome e no caso da Língua Portuguesa pelo pronome elíptico. Em relação à forma elíptica, Sippert (2017, p. 70) afirma que o recurso não é abordado por Martin e Rose (2007) porque, na língua inglesa, “este não é um recurso empregado no nível semântico para realizar a função de Tema sujeito”. A forma elíptica, na língua inglesa, é utilizada como ferramenta apenas no nível léxico-gramatical, estabelecendo conexões entre elementos textuais (MARTIN; ROSE, 2007). No exemplo sob análise, após a apresentação do referente (*presenting*), o Referente 1 é retomado ao longo do texto pelos pronomes pessoais *eu*, *me* e *mim*, pelos pronomes possessivos *meu* e *minha* e 24 vezes pela forma elíptica [eu]. Já o Referente 2, que é o foco/assunto do escritor, é retomado por uma grande variedade de termos: *a tarefa escolar de aprender as letrinhas* (l. 3), *seus* (l. 3), *aquele código aparentemente indecifrável* (l. 5-6), *aqueles símbolos mágicos* (l. 10), *a lógica das letras* (l. 13), *o ambiente mágico da leitura* (l. 19), *aquele universo das palavras* (l. 20), *leitura como prática social* (23), *leitura* (l. 26, 89, 90, 98, 100-101), *diversas leituras infantis* (l. 38), *leituras pré-escolares* (l. 44), *o belo mundo multicolor* (l. 51), *estas leituras* (l. 62), *facilidade na leitura* (l. 69), *na leitura* (l. 75), *leituras obrigatórias* (l. 92-93), *ela* (l. 99-100), *instrumento indispensável* (l. 103), *de leitura* (l. 108).

⁸ Para uma melhor organização da análise dos recursos de IDENTIFICAÇÃO, os trechos do Texto A foram numerados.

Segundo Martin e Rose (2007), um participante também pode ser identificado por meio de uma *referência comparativa* e *referência de posse*. Estes dois recursos são usados tanto para apresentar como para recuperar um participante já mencionado no texto.

A referência comparativa é utilizada para comparar referentes distintos de um texto. Por meio deste recurso é possível comparar identidades, a intensidade da qualidade de algo ou a sua quantidade, a posição de um referente em relação ao outro, entre outras coisas.

No Texto, o autor utiliza algumas comparações para auxiliá-lo a descrever sua opinião acerca da importância e a sua relação com a *leitura*, como no trecho destacado abaixo (02):

(02) O terceiro ano do Ensino Médio parecia tão chato literariamente falando que muito do que dizia respeito à leitura tornara-se preto e branco, sem prazer e atrativos, ou cinza e sem graça como uma placa de chumbo. (l. 95-97)

No trecho (02), o autor compara a leitura a uma placa de chumbo, com o propósito de destacar a diferença entre a intensidade do colorido da leitura na infância e a sua falta de cor no Ensino Médio.

Por sua vez, em (03), o autor traz a leitura em duas etapas diferentes de sua vida, tentando transmitir para o leitor o quanto a leitura perdeu o colorido, a idealização à medida que foi se tornando uma obrigação.

(03) a leitura tem se reapresentado a mim como quem pede desculpas. Sim, é verdade que ela não é mais tão colorida ou idealizada como antes [...] (l. 98-100)

Observa-se que, nos exemplos (02) e (03), a comparação retoma um “passado colorido” em relação à leitura e apresenta o novo olhar a respeito do referente. Assim, a referência comparativa tem a propriedade de retomar algo, ao mesmo tempo em que apresenta um novo referente, ou, como no exemplo (03), uma nova “versão” de um mesmo referente.

A referência de posse é outro recurso para identificar participantes. Por intermédio do uso do pronome possessivo é possível saber de quem ou o que se está falando. Quando a referência de posse é utilizada, fica evidente que há duas identidades: a identidade do possuidor, que é sempre uma identidade presumida; e a do “objeto” de posse, que pode ter sido mencionado anteriormente ou não. No texto A, os pronomes *meu(s)* e *minha(s)*, além de retomarem o Referente 1, inserem 19 novos referentes no texto. Já os pronomes possessivos *seu(s)* e *sua(s)* retomam diversificados referentes, e sua ocorrência é bem menor. O Quadro 2 mostra a relação de ocorrências dos pronomes possessivos e que referentes são introduzidos ou retomados por meio deles.

Quadro 2 — Referência de posse: retomada e inserção de referentes.

Referente retomado	Recurso	Referentes inseridos pelo pronome possessivo
Referente 1	meu(s)	país [livro] preferido

		objetivo inicial de leitora olhos curiosos conhecimento textual mundo leitor conflitos de pré-adolescente senso objetivos de leitura mundo novo quase adulto de leitura
Referente 1	minha(s)	caminhada na leitura pequenas mãozinhas fase professora mente curiosidade interação com o texto cabeça infância
Referente 2	seus	sons
signos	seu	significado
gente de toda parte do planeta	seus	conflitos
livros	suas	histórias
Gêneros textuais	suas	estruturas e formas de discurso
menina abastada	sua	riqueza
leitor	sua(s)	exposição a todo tipo de texto expectativas em relação aos textos
texto	sua	compreensão

Fonte: as autoras

O Referente 1 insere no texto diversos participantes ligados à sua identidade, inclusive partes do próprio referente como *mãozinhas*, *mente*, *cabeça*, *olhos curiosos*, que, segundo Martin e Rose (2007), também podem ser apresentadas e presumidas pela referência de posse.

Além de pessoas e objetos, é possível recuperar as coisas que as pessoas dizem, utilizando-se principalmente os pronomes demonstrativos. Este recurso de rastreamento é chamado por Martin e Rose (2007) de *referência de texto*, e quanto ao seu uso, os autores destacam a vantagem de poder “empacotar” certas informações, tornando-as mais gerenciáveis. O texto *Do colorido prazer à necessidade (l.01)* é uma narrativa pessoal, um Memorial de Leitura, mas que contém algumas citações de autores que tratam sobre a leitura, assim, há ocorrência de recuperação, através de pronomes demonstrativos, tanto de falas do próprio autor como de fala dos autores citados. Assim, as *referências de texto* são expostas no Quadro 3 que segue:

Quadro 3 — Referência de texto.

Recurso utilizado	Referência de texto (Informação empacotada)
essas ações	- a decifração do escrito e a compreensão do conteúdo do texto
isso	- o prazer e a descoberta - conhecer alguns gêneros textuais, suas estruturas e formas de discurso a mim apresentados - minha professora de português optou por fazer trabalhos com as turmas abordando diferentes gêneros textuais: poesias, publicidades, poemas visuais, receitas, crônicas, notícias, cartas, diários e entre outros.

estes pontos	- da trama, dos aspectos linguísticos e abordagem histórica dos livros
Estas leituras	- Judy Moody, de Megan McDonald, O Diário da Princesa, de Meg Cabot, A Princesinha, de Frances Burnett. Muitos outros títulos.
isto	- estava começando a tornar-me apta para realizar essas ações: finalmente eu entendera a lógica das letras e conseguia decodificá-las - o ambiente mágico da leitura havia tomado forma para mim - o incentivo dado neste quesito pelas professoras era entrelaçado a uma obrigação por elas imposta
naquilo que Kleiman fala	- fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva

Fonte: as autoras

Os termos *essas ações*, *isso*, *estes pontos*, *estas leituras*, *isto* e *naquilo que Kleiman fala* são expressões que retomam uma ideia exposta no texto e que as sintetizam para depois criar novos significados a partir delas, possibilitando a expansão do texto.

Para uma melhor visualização, os tipos de referências apresentados por Martin e Rose (2007) e os recursos utilizados para a realização do rastreamento de identidades no texto *Do colorido prazer à necessidade*, são expostos no Quadro 4.

Quadro 4 — Resumo dos recursos referenciais utilizados no texto A.

Tipo	Recursos
apresentação	a, um, num, uma, numa
presunção	Eu, [eu], me, mim, a, o, seus, aquele (s), estas, ela
posse	meu, meus, minha, minhas, seu, seus, sua, suas
comparação	como, mais, tão - como
referência textual	essas, isso, estes, estas, isto, naquilo

Fonte: as autoras

Quando se tem uma referência presumida, em textos escritos, em geral, busca-se essa referência no próprio texto, como foi possível observar no Texto A. Segundo Martin e Rose (2007), na maior parte das vezes, encontra-se a identidade buscada “olhando para trás”. No entanto, é possível recuperar essa identidade olhando-se para frente e, em alguns casos fora do texto, como é possível observar nos exemplos que seguem.

Ao se procurar a referência no texto, pode-se encontrar uma referência anafórica, que, como afirmam os autores, é o tipo mais usado e faz alusão a algo já mencionado anteriormente no texto. O trecho (04), retirado do Texto A, traz dois exemplos de referência anafórica.

(04) O incentivo dado neste quesito pelas **professoras** era entrelaçado a uma obrigação por **elas** imposta, mas eu não percebia isto. (l. 27-28)

No exemplo (04), o pronome *elas*, destacado em negrito, retoma anaforicamente o referente *professoras*. De modo igual, o pronome demonstrativo *isto*, sublinhado no mesmo exemplo, retoma o trecho *O incentivo dado neste quesito pelas professoras era entrelaçado a uma obrigação por elas imposta*, também sublinhado.

Outra forma de recuperar uma referência é por meio do uso de catáfora. A catáfora é um tipo de referência que faz menção a um termo subsequente, ou seja, refere-se a algo que será mencionado posteriormente. Desta forma, para descobrir o significado de determinado termo, temos que “olhar para frente”. O trecho (05) é exemplo de uma referência catafórica, uma vez que o pronome demonstrativo *naquilo* faz referência a algo que será dito posteriormente.

(05) Estava cada vez mais engajada **naquilo** que Kleiman fala sobre “**fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva**” (l. 82-84)

Nos trechos (04) e (05), a referência se localizava no entorno textual. No entanto, uma referência pode estar fora do texto verbal, sendo classificada em dois tipos: homófora, quando o referente está na cultura compartilhada pelo escritor e pelo leitor; e exófora, que está relacionada ao contexto de situação. Esta última é, segundo Martin e Rose (2007), a mais difícil de relacionar aos elementos textuais, uma vez que os textos escritos são autossuficientes, não necessitando de ilustrações para a compreensão do seu significado. Tal referência não foi encontrada no texto sob análise. No exemplo (06) a seguir, pode-se observar um caso de referência homófora:

(06) Quando criança, eu não vi **a tarefa escolar de aprender as letrinhas** e os seus sons como enfadonha ou entediante, ou algo que poderia parecer repetitivo por parte das professoras. (l. 3-5)

No trecho (06), o referente *Leitura* é inserido pela primeira vez no texto de forma definida pela expressão *a tarefa escolar de aprender as letrinhas*. Tal possibilidade decorre do fato de que autor e leitor compartilham do conhecimento desta **tarefa de aprender as letras**, que também foi chamada posteriormente de *leitura* no texto sob análise. Assim, conclui-se que a identidade do referente se encontra no contexto de cultura. O mesmo ocorre no trecho (07), em que o conhecimento compartilhado são as etapas de ensino percorridas por um estudante em contexto brasileiro. O referente *Ensino Fundamental* é inserido presumindo-se um conhecimento anterior, que não está no texto, mas no contexto de cultura em que estão inseridos escritor e leitor.

(07) Conforme avancei **no Ensino Fundamental**, me afastei do campo infantil e fui iniciada, através da escola e de amigos, na literatura infanto-juvenil. (l. 53-54)

O uso do pronome definido no trecho (07), para apresentar o referente *Ensino Fundamental*, justifica-se então pelo fato de o leitor poder buscar este referente em sua cultura.

A Figura 2 mostra os possíveis lugares em que é possível encontrar uma identidade presumida.

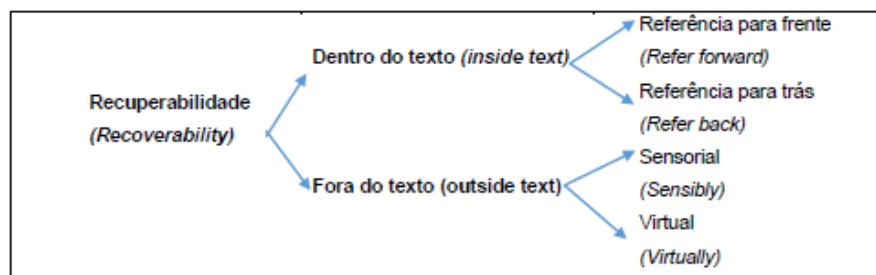


Figura 2 — Recuperação de identidades.

Outra forma de fazer referência, segundo Martin e Rose (2007), é a referência indireta, também chamada pelos autores de referência ponte. Tal recurso é menos comum que os citados anteriormente e consiste em referenciar algo de forma indireta, ou seja, o participante é presumido sem ter sido mencionado diretamente. O trecho (08) demonstra o uso da referência indireta.

(08) Quando criança, eu não vi a tarefa escolar de aprender as letrinhas e os seus sons como enfadonha ou entediante, ou algo que poderia parecer repetitivo por parte das professoras. Pelo contrário: Ø [eu] quis poder entender o mais rápido possível aquele código aparentemente indecifrável que meus pais compreendiam; Ø [eu] ansiei por aprender a ler. Assim, Ø [eu] encarei as letras e as palavras como amigas a serem conquistadas, de modo que não fossem apenas desenhos. Ø [eu] Lembro de responder empolgadamente à professora da pré-escola o som que cada letrinha fazia; eu estava impaciente para finalmente decifrar aqueles símbolos que pareciam mágicos! Segundo Britto (2012), as ações básicas de ler são a decifração do escrito e a compreensão do conteúdo do texto. Aos cinco anos, eu estava começando a tornar-me apta para realizar essas ações: finalmente eu entendera a lógica das letras e Ø [eu] conseguia decodificá-las (isto é, entender os sons produzidos por aqueles signos, e consequentemente, seu significado). Quando as tais letras do alfabeto ganharam sentido para mim, o mundo ficou mais doce e colorido: Ø [eu] passei a escrever num diário cor-de-rosa e podia ler os livros que a professora lia para turma. (l. 03-17)

Em (08), a palavra *livro* é inserida apenas na última linha. No entanto, antes disso fala-se de *leitura*, *letras* e outros termos que levam à presunção da existência de livros, que acabam por ser inseridos por uma expressão definida, uma vez que sua existência já está presumida.

Enfim, os recursos apontam para a **IDENTIFICAÇÃO** e rastreamentos de referentes que, segundo Sippert (2017, p. 77), “sugerem uma representação extensional de referentes do mundo”, permitindo uma importante relação com a coesão e coerência textual. A análise demonstra que, através dos recursos utilizados para inserir e retomar cada um dos referentes, o escritor manteve a coesão textual. É interessante destacar que para cada um dos referentes foram utilizados recursos distintos, ainda que para alcançar um mesmo fim. A análise realizada revela como é realizado o rastreamento de participantes em um texto em Língua Portuguesa. Ainda que não seja possível observar, olhando apenas para um texto, se é um padrão que se mantém, pode-se afirmar que foram identificadas a quem ou a que uma expressão se refere e as suas diferentes formas de rastreamento de participantes no texto.

5 Considerações finais

Os resultados mostraram o funcionamento da *IDENTIFICAÇÃO* em um texto, indicando ser um recurso textual utilizado para acompanhar como as pessoas e objetos foram inseridos e rastreados ao longo de um exemplo: o Memorial de Leitura. Verificou-se que os principais referentes (Referente 1 e Referente 2) do texto analisado, foram retomados ao longo do texto e se tratam de elementos que mantêm o olhar do leitor, em torno dos quais as informações novas giram. Resumidamente, no Quadro 5, destacados em negrito, é possível observar o Referente 1 — *Eu Narrador* — como o eixo a partir do qual vão sendo dadas as novas informações em uma das Etapas do Texto A:

Quadro 5 — Rastreamento do Referente 1.

Quando criança	Eu	não vi a tarefa escolar de aprender as letrinhas e os seus sons como enfadonha ou entediante, ou algo que poderia parecer repetitivo por parte das professoras
	Pelo contrário: [eu]	quis poder entender o mais rápido possível aquele código aparentemente indecifrável
	meus pais	Compreendiam [o código]
	[eu]	ansiei por aprender a ler
	Assim, [eu]	encarei as letras e as palavras como amigas a serem conquistadas, de modo que não fossem apenas desenhos
	[eu]	Lembro de responder empolgadamente à professora da pré-escola o som que cada letrinha fazia
	eu	estava impaciente para finalmente decifrar aqueles símbolos que pareciam mágicos!

Fonte: as autoras.

A manutenção destes elementos permite que o escritor possa desenvolver o fluxo do discurso sem perder a coerência, sem fugir do campo do discurso. Assim, podem-se entender esses referentes como o eixo central em torno do qual o texto se desenvolve. Na Figura 3, a seta central representa o Referente 1 do Texto A, em torno do qual as informações giram, relação que permite desenvolvimento do texto.

Fonte: as autoras.

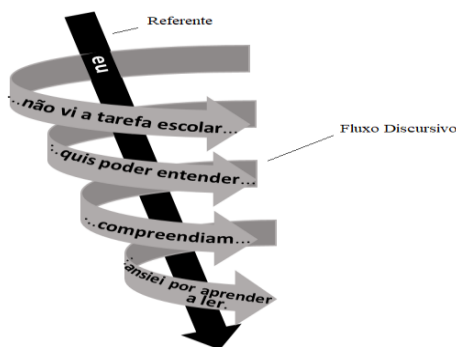


Figura 3 — O rastreamento no fluxo discursivo.

Uma análise com tratamento quantitativo dos dados e com um corpus mais numeroso poderia contribuir com padrões existentes nos textos e evidenciar a constituição do gênero Memorial de Leitura em contexto acadêmico brasileiro. Tal possibilidade, embora não tenha sido o propósito desta pesquisa pela sua natureza e alcance, poderia elevar a importância deste trabalho, que objetivou um olhar qualitativo para o texto, buscando analisar sua organização semântico-discursiva, dentro de um contexto de uso da língua.

REFERÊNCIAS

- DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. *Lingüística Sistémico Funcional: Aplicaciones a la Lengua Espanhola*. 1. ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Waldhuter Editores, 2008.
- HALLIDAY, M. A. K. *El Lenguaje como Semiótica Social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. Tradução: Jorge Ferreiro Santana. 1. ed. Buenos Aires: Argentina Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A., 2001.
- _____. Sobre la “arquitectura” del lenguaje humano. In: GHIO, E.; NAVARRO, F (comp.). *Obras esenciales de MAK Halliday*. Tradução: Annabelle Lukin. Santa Fe: Ediciones UNL, 2017.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. 4. ed. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in spoken and written English*. London: Longman, 1976.

_____. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL. Banco de dados composto por textos de alunos do curso de Letras da UFRGS. [S.l.], 2014-2018. Disponível em: <http://textosletras1sem.blogspot.com/>. Acesso em: 30 abr. 2018.

LEITURA: do colorido prazer à necessidade. In: *Leitura e Produção Textual*. [S.l.], 2014. Disponível em: http://textosletras1sem.blogspot.com/2014/06/leitura-do-colorido-prazer-necessidade_29.html. Acesso em: 30 abr. 2018.

MARTIN, J. R. *La Gramática se reúne con el género: Reflexiones sobre la Escuela de Sydney*. Dep. de Lingüística, Universidad de Sydney. Inaugural Lecture Sydney University Arts Association, 2000.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. 2. ed. London: Continuum, 2007.

MARTÍNEZ LIROLA, M. *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. Universidad de Alicante. Servicio de Publicaciones, Alicante, 2007.

MUNIZ DA SILVA, E. C. Gêneros na teoria sistêmico-funcional. *Delta – Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada* da PUCSP, São Paulo, v. 34, p. 305-330, 2018.

ROTTAVA, L. A construção de portfólio para compreensão do processo de escrita em contexto acadêmico. In: *II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais*. Caxias do Sul, RS, 2014. p. 914-920.

_____. *A metáfora gramatical e seus efeitos no texto acadêmico: um estudo a partir do gênero memorial de leitura*. Comunicação apresentada no XIII ALSFAL, 06 a 10 de noviembre de 2017, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, AR.

SIPPERT, L. *Análise da progressão textual e da estrutura temática em resenhas de alunos do Ensino Superior: um olhar sistêmico-funcional aliado à perspectiva sociointeracionista*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) — Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2017.

VIAN, O. J.; IKEDA, S. N. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. In: LEFFA, V. (org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e Métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 31-69.

VIAN, O. J.; MENDES, W. V. O sistema de conjunção em textos acadêmicos: os mecanismos de sequenciamento e de explicação. *Letras*, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 163-186, jan./jun. 2015.

O USO DE TU E VOCÊ NA POSIÇÃO DE SUJEITO EM POSTS DE FAN PAGE DO FACEBOOK DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO DA UFSM

Tatiana Keller
Paola Fontana

Submetido em 29 de abril de 2019.

Aceito para publicação em 18 de agosto de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 220-240.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

1. Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
2. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
3. Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
4. Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

O USO DE *TU* E *VOCÊ* NA POSIÇÃO DE SUJEITO EM POSTS DE FAN PAGE DO FACEBOOK DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO DA UFSM

THE USE OF “TU” AND “VOCÊ” IN SUBJECT POSITION OF UFSM UNIVERSITY RESTAURANT IN FACEBOOK FAN PAGE POSTS

Tatiana Keller^{*}
Paola Fontana^{**}

RESUMO: Um grande número de trabalhos sobre o uso de *tu* e *você*, no Brasil, tem merecido muita atenção nos últimos anos. O objetivo deste artigo foi investigar o estado atual do uso desses pronomes em Santa Maria-RS, analisando os contextos em que aparecem em posts da fan page do Restaurante Universitário da UFSM. A metodologia adotada foi a coleta de comentários extraídos do Facebook, nos quais havia o uso de *tu* ou *você* em posição de sujeito. Os resultados mostraram que o pronome *você* nessa posição está concorrendo com o *tu* no dialeto gaúcho. Pesquisas futuras podem ser conduzidas para ampliar esse estudo utilizando uma amostra mais ampla.

PALAVRAS-CHAVE: uso de *tu* e *você*; Santa Maria; fan page do RU.

ABSTRACT: Many works about the use of “*tu*” and “*você*” in Brazil have received attention in recent years. This work aimed to investigate the current use of the of these pronouns in the Rio Grande do Sul State, by analyzing the contexts in which these pronouns appear, specifically in posts on the UFSM University Restaurant Facebook fan page. The methodology was the collection of comments in which there was the use of either “*tu*” or “*você*”. The results show that “*você*” in this position is competing with “*tu*” in the Gaúcho dialect. Research may be undertaken to broaden this study, using a larger sample.

KEYWORDS: the use of “*tu*” and “*você*”; Santa Maria City; University Restaurant fan page.

1 Introdução

No Brasil, o uso dos pronomes *tu* e *você* tem merecido muita atenção nos últimos anos; esse fato é constatado pelo grande número de trabalhos realizados sobre esse tema. Muitos desses estudos feitos, por exemplo, por Franceschini (2011) e Modesto (2006), apontam que a utilização do pronome *tu* está associada a situações informais e familiares, enquanto a do pronome *você* está associada a contextos com interlocutores desconhecidos ou não íntimos. Ainda no trabalho de Franceschini (2011), o *tu* aparece como coloquial e desrespeitoso, já o pronome *você* aparece como formal, respeitoso e correto.

Outros estudos feitos por Mota (2008), Snichelotto e Strapazzon (2017) e Franceschini (2011) apontam que o uso do *tu* é o preferido na fala dos gaúchos. Entretanto, essa afirmação pode ser questionada, a partir de uma reportagem publicada

^{*} Professora Dra. de Linguística na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

^{**} Graduanda em Letras bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

no site **Gaúcha ZH**, em 2015, a respeito de um *post* no *Facebook* sobre o uso de *tu* e de *você*. O jornalista André Benedetti escreveu que seus filhos e as crianças com quem ele convive têm o hábito de usar o *você*. Nessa reportagem, cujo título era “O *tu* está saindo do vocabulário dos gaúchos?” e o subtítulo “Um *post* no *Facebook* lançou uma polêmica linguística: estaria o gaúcho trocando de pronome na hora de conversar?”, pesquisadores e professores comentam as mudanças na língua falada no Rio Grande do Sul.

Essa reportagem serviu como motivação para a realização deste trabalho, pois buscamos compreender se está havendo efetivamente uma mudança no português brasileiro falado na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, em relação ao uso de *tu* e *você*. A partir dessa informação, formulamos a seguinte pergunta: “podemos afirmar que o pronome *você* está concorrendo com o pronome *tu* entre os gaúchos?” Dessa forma, este trabalho visa a investigar o estado atual do uso dos pronomes *tu* e *você* em Santa Maria-RS, analisando os contextos em que esses pronomes aparecem em *posts* de uma *fan page* da UFSM.

Os comentários nessa *fan page* tratam de assuntos informais e, por isso, podem apresentar reflexos da fala. Encontrar esse reflexo é importante para este trabalho, pois investigamos se o *você* está, possivelmente, entrando na fala dos gaúchos. Além disso, a *fan page* do Restaurante Universitário (RU) da UFSM foi escolhida como *corpus* deste trabalho pois nessa página encontramos textos que não precisam de permissão dos autores para serem analisados.

Cabe ainda referir que formulamos duas hipóteses baseadas nos trabalhos que serão apresentados na seção 2.2. Nossas hipóteses são: I. O gaúcho não usa mais exclusivamente o *tu*, mas sim ambos os pronomes (*tu* e *você*) e II. O pronome *tu* vai ser mais utilizado em contextos informais, isto é, em um contexto que o falante está conversando com a família ou com os amigos, onde normalmente emprega uma linguagem informal, podendo utilizadas expressões não usadas em discursos públicos.

Além dessa introdução, o trabalho organiza-se da seguinte forma: inicialmente, na subseção 2.1 apresentamos um resumo da história do uso de *tu* e *você* ao longo dos anos e explicamos também a importância de alguns estudos realizados no Brasil. Em seguida, na subseção 2.2, destacamos os resultados de trabalhos que revelam quais fatores favorecem o uso de *tu* ou o uso de *você*; os trabalhos em questão contribuíram para as análises deste estudo. Na seção 3, definimos o que é o gênero *fan page*, quais suas características e o motivo desse gênero ser tão importante para nosso trabalho. Na seção 4, detalhamos a metodologia usada neste trabalho e o *corpus* escolhido. Na seção 5, analisamos os resultados e verificamos as hipóteses e, por último, nas considerações finais, fazemos um resumo do trabalho e retomamos as hipóteses.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Sistema pronominal

Segundo Faraco (1996), o sistema dual da língua portuguesa de referência à segunda pessoa do discurso foi herdado do latim. O pronome *tu* era usado como forma de intimidade, e o pronome *vós* era usado como forma de cortesia. O autor menciona também que, até princípios do século XV, a realza portuguesa tinha preferência pelo pronome *vós*, como forma de tratamento. Entretanto, a partir desse período, o reverencioso *vós* começou a dividir espaço de atuação com expressões nominais, tais

como *Vossa mercê* e *Vossa senhoria*, utilizadas para o tratamento da nobreza na sociedade lusitana.

Com o surgimento de uma sociedade hierarquizada, conforme Faraco (1996), começou-se a utilizar *Vossa Mercê* para se referir a pessoas no tratamento não íntimo entre os membros da aristocracia e *Vossa Majestade*, para os reis. Com o passar do tempo, *Vossa Mercê* deixou de se referir a pessoas da alta hierarquia para marcar um tratamento diferenciado entre pessoas que pertenciam a diferentes grupos sociais. “Com o crescimento de sua utilização em variados contextos, a mudança ocorreu ao longo dos séculos e houve uma redução na sua forma: de *vosmecê* a *vossuncê*, de *suncê* a *você*” (FARACO, 1996, p. 51-52). Entendemos, assim, que o pronome *você* originou-se da forma de tratamento *Vossa Mercê*, que ao longo dos anos, sofreu diversas reduções fonéticas até chegar à forma atual: *você*. Sua gramaticalização¹ fez com que a forma atual fosse incorporada no quadro pronominal do português brasileiro, acarretando a reorganização do sistema, já que mantém as desinências de terceira pessoa, “embora a interpretação semântica discursiva passe a ser de segunda pessoa” (LOPES, 2007, p. 103).

O pronome *tu* já pertencia ao quadro pronominal do português brasileiro muito antes do pronome *você*. Conforme Tarallo (1993), no final do século XIX, ocorreram mudanças drásticas na gramática do português brasileiro. Essas mudanças podem estar relacionadas com o enfraquecimento da concordância verbal, motivada pela entrada do pronome *você* no sistema. A morfologia flexional foi modificada, segundo Galves (1993), tornando a concordância verbal fraca, o que afetou a ordem dos constituintes e ampliou consideravelmente a expressão de sujeitos referenciais, entre outras mudanças. O quadro dos pronomes vem passando por um processo de mudança desde a inserção do *você*. Conforme estudos realizados por Duarte (1993), Rumeu (2004), Lopes e Machado (2005) e Machado (2006), foi por volta de 1930 que ocorreu a inclusão do *você* no paradigma pronominal do português brasileiro e rapidamente na posição de sujeito.

A investigação sobre as formas de tratamento assume importância no momento atual, posto que se percebe no português falado no Brasil uma mudança geral no seu quadro pronominal. Sabe-se que, com base nos estudos de Modesto (2006) e Franceschini e Loregian-Penkal (2015), existem hoje algumas regiões do Brasil em que ocorre o uso do pronome *tu* como forma de tratamento cotidiana, como em alguns estados das regiões Sul, Norte, Nordeste e Sudeste do Brasil, o que difere da Região Centro-Oeste do país, em que a forma *você* parece ser predominante. Cunha e Cintra (1985) afirmam que, em quase todo território brasileiro, o *tu* foi substituído por *você* como forma de intimidade. Os autores expõem também que “*você* se emprega, fora do campo da intimidade, como tratamento de igual para igual ou de superior para inferior” (CUNHA e CINTRA, 1985, p. 284). Vejamos abaixo o mapa que ilustra o uso de *tu* e *você* no Brasil.

¹ Gramaticalização é, segundo Galvão (2000, p.44): “um subconjunto de mudanças linguísticas, que descreve como um item lexical vem a desempenhar funções gramaticais ou um item gramatical vem a assumir funções mais gramaticais ainda”.



Figura 1- distribuição dos pronomes *tu* e *você* no Brasil

Na figura 1, observamos que nas Regiões Norte e Nordeste são utilizados ambos os pronomes (*tu* e *você*), porém, há exceção, como no Tocantins (Região Norte), em que é utilizado exclusivamente o pronome *você*. Já na Região Centro-oeste, é utilizado mais o pronome *você*, todavia, há exceção, como no Distrito Federal, onde são usados ambos os pronomes, e na Região Sudeste é utilizado mais o pronome *você*, mas em Minas Gerais (Região Sudeste) onde são utilizados também ambos os pronomes. Por fim, a Região Sul está “dividida” em relação ao uso dos pronomes, pois o pronome *tu* é utilizado, exclusivamente, no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina ambos os pronomes são utilizados e no Paraná é utilizado, exclusivamente, o pronome *você*.

2.2 Pesquisas sobre o uso de *tu* e *você* no Brasil

Nesta subseção, apresentamos os resultados de trabalhos sobre *tu* e *você* e os fatores que favorecem o uso dessas formas. Esses fatores são linguísticos (formal/informal, determinado/indeterminado, estatuto do interlocutor na interação e concordância verbal). Antes de apresentar os resultados dos trabalhos, explicaremos, brevemente, o que são esses fatores linguísticos, segundo Tarallo (1986) e Labov (2008).

2.2.1 Fatores linguísticos

Tarallo (1986, p. 8) afirma que “variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade”. A um conjunto de variantes dá-se o nome de “variável linguística”. Essas variáveis subdividem-se em variáveis linguísticas dependentes e independentes. A variável dependente, segundo Tarallo (1986), é o fenômeno que se objetiva estudar; por exemplo, na aplicação da regra de concordância nominal, as variantes seriam então as formas que estão em competição: a presença ou a ausência da regra de concordância verbal. O uso de uma ou de outra variante é influenciado por fatores linguísticos (estruturais) ou sociais (extralinguísticos). Neste trabalho, a variável dependente é o uso de *tu* ou de *você*.

A língua é entendida pela Teoria da Variação e Mudança Linguística, ou Sociolinguística Variacionista, como um fenômeno de origem social, que está propensa a mudanças devido a influências externas e internas a ela. A noção de língua sob essa perspectiva se estabelece como “uma forma de comportamento social, usada por seres humanos em um contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros” (LABOV, 2008, p.215). Entendemos, dessa maneira, que a língua não é somente um instrumento de comunicação, mas é também um meio para se estabelecer e manter relacionamentos com outras pessoas, ou seja, segundo Labov, “os falantes adequam sua fala ao contexto social e ao tipo de relação profissional, de parentesco ou de amizade que existem em uma conversa” (LABOV, 2008, p. 215).

2.2.2 Fatores linguísticos

A seguir apresentamos os resultados de trabalhos sobre o uso de *tu* e *você* relacionados às variáveis linguísticas: informal/formal, referente determinado/indeterminado, fator estatuto do interlocutor na interação e concordância verbal por região.

2.2.2.1 Contexto formal/informal

No trabalho “A influência dos fatores sociais dos pronomes *tu/você* na fala manauara”, de Babilônia e Martins (2015), foram analisadas 30 gravações que pertencem ao banco digital do Projeto Fala Manauara Culta (FAMAC), e os autores consideraram os falantes que nasceram e residiram em Manaus há pelo menos vinte anos. Os resultados apontaram que os contextos de utilização dos pronomes são importantes, pois *tu* é mais utilizado nos diálogos e *você* nas entrevistas e elocuções formais. Os autores explicam que os resultados mostraram o predomínio da forma inovadora *você* (cerca de 65%), contudo, segundo os autores, quanto mais informal for o contexto de elocução, mais provável o uso de *tu* (70 nos diálogos e 70 nas díades “amigos”).

Em relação ao uso do *tu* e do *você* em contextos de formalidade ou informalidade, Franceschini (2011) expõe o trabalho de Ramos (1989), que ao final de

cada entrevista solicitou a opinião dos informantes em relação a essas formas de tratamento. De modo geral, as opiniões indicaram o seguinte: “Tu: íntimo, familiar, em ambiente familiar, coloquial, desrespeitoso; Você: distante, com estranhos, influência de fora, bonito, educado, formal, correto, respeitoso” (RAMOS, 1989, p. 46 *apud* FRANCESCHINI, 2011, p. 94).

2.2.2.2 Referente determinado/indeterminado

Em relação à determinação e indeterminação desses pronomes, podemos citar novamente o trabalho de Franceschini (2011). Os resultados apontaram que o pronome *tu* é o mais usado com referente determinado: segundo Franceschini, “apresenta um peso relativo de 0.72” (FRANCESCHINI, 2011, p.190). Já o pronome *você*, segundo a autora, é pouco usado com referente determinado. Todavia, nas ocorrências com referente indeterminado, segundo ela, é o pronome *você* que predomina, com um peso relativo de 0.57. A autora destaca que na indeterminação a diferença no uso dos pronomes *tu* (0.43) e *você* (0.57)² “já demonstra que o pronome inovador *você* está mais avançado nesse contexto” (p.191). Segundo a pesquisadora “esses resultados parecem sinalizar que a inserção de *você* na comunidade de Concórdia-SC está realmente se fazendo via indeterminação [...]” (FRANCESCHINI, 2011, p.192). Por último, ela destaca que o uso do pronome *tu* se mantém principalmente nos tempos do passado. No entanto, segundo a autora, a maior parte dos verbos encontra-se no tempo presente (80%), tempo mais propício à indeterminação.

2.2.2.3 Posição do pronome, estatuto do interlocutor na interação e concordância verbal por região

Mota (2008) apresenta outro fator linguístico envolvido na utilização dos pronomes *tu* e *você*: estatuto do interlocutor na interação. A autora ressalta que as relações de poder, solidariedade, intimidade, polidez, distanciamento e respeito podem indicar as formas de tratamento a serem usadas, porém essas relações podem aparecer uma sobreposta à outra dependendo, por exemplo, “da região geográfica dos interlocutores, do contexto interacional, do sexo, da classe social, da idade ou do grau de escolaridade do falante. Portanto, a caracterização de um determinado uso como simplesmente polido, íntimo ou formal pode não ser suficiente para determinar toda uma interação” (MOTA, 2008, p. 53).

Esse fator foi escolhido para sua análise, conforme Mota (2008), pois pode exercer influência na alternância de uso das formas de tratamento. A autora explica que:

Portanto, para capturar o estatuto do locutor na interação, foram selecionados os seguintes tipos de díade: pai/filho, filho/pai, mãe/filha; filha/mãe; esposa/marido; marido/esposa; colegas de escola; colegas de trabalho; vizinhos; amigos; aluno/professor; professor/aluno;

² Destacamos que, o peso relativo é uma medida estatística da sociolinguística que indica se um fator favorece ou não a aplicação de uma regra variável. Dessa forma, valores acima de 0,50 favorecem a aplicação do fenômeno, abaixo de 0.50 desfavorecem e em torno de 0.50 estão em um ponto neutro.

vendedor/comprador; comprador/vendedor; chefe/subordinado; subordinado/chefe; entrevistador/entrevistado; entrevistado/entrevistador (MOTA, 2008, p. 53-54).

Os resultados de Mota (2008) mostraram que o pronome *tu* ocorreu em maior porcentagem em dois tipos de díades, nas situações que claramente se definem como igualitárias (esposa/marido e amigos) e naquelas em que se estabelece relação de poder (pais/filhos e comprador/vendedor). A autora deixa em aberto o resultado das díades com o pronome *você*, mas afirma que “um falante, diante de um interlocutor desconhecido ou de maior poder na hierarquia social ou a quem ele precisa ou deseja impressionar, sentir-se-à na obrigação de usar um estilo mais cuidado” (MOTA, 2008, p. 68). A partir dessa informação, supomos que esse estilo mais cuidado é o uso do pronome *você*.

Em relação ao tempo verbal, Mota (2008) e Franceschini (2011), explicam que nos seus resultados “o tratamento por *tu* pode ser favorecido pelo traço [+passado]” (MOTA, 2008, p. 49). No outro trabalho, a autora aponta que: “nota-se que o uso do pronome *tu* se mantém principalmente nos tempos do passado” (FRANCESCHINI, 2011, p.193).

No trabalho de Scherre (2009), encontramos um mapeamento do Brasil sobre a concordância verbal com os pronomes *tu* e *você*³. Vejamos esse mapeamento abaixo:

Subsistema mais *tu* com concordância baixa: uso médio de *tu* acima de 60% com concordância 10%. É encontrado na região Norte e na região Sul, mais especificamente no Rio Grande do Sul; subsistema mais *tu* com concordância alta: uso médio de *tu* acima de 60% com concordância entre 40% e 60%. Está concentrado na região Norte como estado do Pará e na região Sul com o estado de Santa Catarina; subsistema *tu/você* com concordância baixa: uso médio de *tu* abaixo de 60% com concordância abaixo de 10%. Concentra-se na região do Nordeste com os Estados Maranhão e Tocantins e na região Sul em Santa Catarina; subsistema *tu/você* com concordância média: uso médio de *tu* abaixo de 60% com concordância entre 10% a 39%. É encontrado na região Nordeste nos Estados Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba e Pernambuco; na região Norte em Amazonas e na região Sul em Santa Catarina (SCHERRE, 2009, p.145-155).

Rocha (2010), explica que “quando se trata de concordância, geralmente o fator escolaridade é selecionado como relevante nesse tipo de pesquisa, pois aqueles que têm maior escolaridade tendem a usar a variante mais prestigiada que, nesse caso, é a concordância verbal canônica com o *tu*” (ROCHA, 2010, p.71). No quadro abaixo resumimos os resultados dos trabalhos apresentados anteriormente. Podemos observar quais fatores linguísticos favorecem o uso de *tu* ou de *você*.

A seguir observamos o quadro 1, que resume os fatores linguísticos anteriormente mencionados

³ Cabe referir que, dos fatores linguísticos desses trabalhos apresentados, somente o fator determinado/indeterminado não foi analisado neste trabalho, pois não encontramos nenhuma ocorrência de indeterminação do sujeito.

Quadro 1- Fatores linguísticos

Variáveis linguísticas	Tu	Você
Formalidade	informal	formal
Tipo de sujeito	determinado	indeterminado
Posição na oração	sujeito, objeto direto, objeto indireto e adjunto adnominal	sujeito, objeto indireto e complemento nominal
Hierarquia	relações igualitárias e relações de poder ⁴	relações com desconhecidos e ou de maior poder na hierarquia social
Concordância	Concordância baixa- região norte e Rio Grande do Sul Concordância alta- Estado do Pará e estado de Santa Catarina	⁵

3 Gênero *fan page*

O gênero digital *fan page*⁶ ou página de fãs, segundo Oliveira e Silva (2014), é uma página criada na rede social *Facebook* com o objetivo de disponibilizar um recurso de interação e comunicação voltado especificamente para a divulgação de marcas, produtos, empresas, grupos musicais, entre outros. Além disso, segundo as autoras, de acordo com o conteúdo da página, é possível direcioná-la para o público que se deseja alcançar, servindo como *marketing* de baixo custo para os seus criadores. A página pode ser seguida e “curtida” por qualquer usuário que esteja interessado naquela marca ou empresa.

A escrita digital, segundo Shiiya *et al.* (2010), é bem diferente da escrita formal, devido à necessidade de comunicação no mais curto espaço de tempo possível; essa escrita expressa o caráter “falado” ao que obrigatoriamente tem de ser escrito, além de proporcionar uma interação e criar vínculos afetivos entre os usuários. Com isso, “a escrita digital tem que ser breve e concisa, ou seja, uma escrita abreviada que causa modificações no próprio ato de ler e escrever das crianças e dos jovens” (SHIYA *et al.* 2010, p. 11-12).

Entendemos que as *fan pages* são caracterizadas pela interação entre os indivíduos e não precisam de permissão dos autores dos comentários para serem analisadas, pois nelas, os textos são públicos e qualquer pessoa tem acesso. Devido a essa caracterização, escolhemos para este trabalho a *fan page* do Restaurante

⁴ Relações de poder quando alguém em uma posição superior se dirige a alguém em posição inferior vai usar o *tu* (por exemplo, relação entre pai/filho) e relações de maior poder na hierarquia social quando um inferior se dirige a um superior vai usar o pronome *você* (por exemplo, relação entre filho/pai).

⁵ No trabalho de Scherre (2009), o pronome *você* não apresenta erro na concordância, por isso o quadro desse pronome está vazio.

⁶ Mencionamos *fan page* como gênero, segundo Oliveira e Silva (2014). Não abordaremos aqui o conceito de gênero (se a *fan page* é ou não é um gênero), pois não é relevante para este trabalho.

Universitário (RU), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nessa *fan page*, os comentários são feitos pelos alunos/alunos, alunos/funcionários e funcionários/alunos sobre assuntos do RU (greve do RU, promoção do RU, carteirinha do RU, entre outros). Ela funciona da seguinte forma: os funcionários atualizam a página do RU seguidamente, informando quando está fechado, quando tem promoções, quando o aluno tem que fazer a carteirinha nova do RU, entre outros, e os alunos perguntam suas dúvidas para os funcionários, como por exemplo: como proceder quando acontece no sistema algum erro para fazer a carteirinha nova.

Observamos que os textos na *fan page* do RU são textos que circulam no âmbito da comunidade acadêmica e nos quais podemos encontrar reflexos da fala, pois os assuntos são mais informais. Cabe referir que, podemos encontrar reflexos da fala, porém neste trabalho estamos analisando o uso de *tu/você* no registro escrito (*Facebook*). Dessa forma, esse gênero é muito importante para nosso trabalho, pois se encontramos reflexo da fala, podemos compreender quais fatores favorecem o uso de *tu* e não o de *você* e vice-versa e compreender também se o pronome *você* está tomando o lugar do pronome *tu* na fala dos gaúchos neste suporte de comunicação particular (*fan page*), pois isso pode contribuir para a descrição do sistema pronominal do português brasileiro contemporâneo e para sua compreensão.

4 Metodologia

A metodologia de pesquisa empregada neste trabalho deu-se por meio da coleta de comentários extraídos do *Facebook*, nos quais havia o uso de *tu* ou *você* como sujeito determinado. Assim, o *corpus* deste trabalho constitui-se de 13 postagens, sendo 4 comentários de funcionários e 9 de alunos. Essas postagens foram feitas na *fan page* da UFSM, especificamente, na página do Restaurante Universitário (RU), disponível no *Facebook*. Os textos em questão, portanto, são comentários postados por alunos e funcionários da UFSM, ao longo do 2º semestre letivo de 2017 e o 1º semestre letivo de 2018⁷.

A análise está dividida em três etapas: a primeira consiste em verificar qual o pronome, *tu* ou *você*, na posição de sujeito, foi mais usado nos comentários da página do RU, analisando em qual tempo verbal (presente, passado, futuros) esses pronomes mais aparecem; a segunda, consiste em analisar em que contexto os pronomes *tu* ou *você* aparecem na página do RU, ou seja, em que situação esses comentários são feitos: São polêmicos? não são polêmicos? há hierarquia entre os participantes da interação? , a terceira, consiste em analisar os fatores linguísticos que favorecem o uso de *tu* ou de *você*. Esses fatores são: formal/informal (depende do contexto, ou seja, o assunto exige formalidade-é um assunto profissional- ou é informal- é um assunto do cotidiano); fator estatuto do interlocutor na interação (depende da situação- o falante está conversando com amigos ou com seu superior- essas situações são relações claramente igualitárias- alunos/alunos- ou são claramente relações de poder -funcionário/aluno); concordância verbal (analisamos se o uso de concordância verbal está “correto”, por exemplo: “tu foste” ou se a concordância é baixa, por exemplo: “tu foi”).

⁷ Destacamos que este trabalho é um recorte do nosso trabalho de conclusão de curso (TCC). No nosso TCC analisamos outros pronomes, no entanto, escolhemos as análises dos pronomes *tu* e *você*, pois o corpus analisado era muito extenso, o que era impossível analisar em um pequeno artigo, por isso o corpus escolhido para este trabalho não é mais amplo.

5 Análise

Nesta seção, analisamos 13 postagens, nas quais encontramos o uso de *tu* ou *você* como sujeito determinado, ou seja, é aquele que se pode identificar com precisão a partir da concordância verbal. Dessas 13 postagens, 4 são comentários de funcionários e 9 de alunos. Como mencionado na seção anterior essa análise está dividida em três partes. Na primeira parte, verificamos qual o pronome, *tu* ou *você*, foi mais utilizado pelos alunos e funcionários nos comentários da página do RU, analisando se o tempo verbal (presente, passado, futuros) favorece o uso de um e não de outro pronome. Para exemplificar essa primeira parte da análise, apresentaremos quadros que ilustram os comentários analisados neste trabalho, sendo que o quadro 1 mostra o uso de *tu* e *você* na posição de sujeito e o quadro 2 ilustra o uso de *tu* e *você* com verbos no presente, passado e futuro.

Na segunda parte, analisamos em que contextos os pronomes *tu* ou *você* aparecem nos comentários da página do RU, ou seja, em que situações esses comentários são feitos: são polêmicos? não são polêmicos? há hierarquia entre alunos e funcionários? A fim de elucidar essa segunda parte da análise, mostraremos 3 comentários de alunos dialogando com os funcionários sobre o funcionamento do RU e as instruções de como solicitar a carteira nova do RU.

Na terceira parte, analisamos os fatores linguísticos selecionados como favorecedores na escolha das formas de tratamento *tu* ou *você*. Com o intuito de ilustrar essa terceira parte da análise, apresentaremos comentários dos alunos e dos funcionários que confirmam o motivo desses fatores selecionados serem escolhidos.

A seguir atentemos para a primeira parte da análise. Apresentamos o Quadro 2, que evidencia o uso de *tu* e *você* na posição de sujeito, e posteriormente vejamos o Quadro 3 que mostra o resumo dessas ocorrências. Cabe referir que, nos comentários dos quadros abaixo, a letra A significa aluno e a letra F significa funcionário.

5.1 Ocorrências de *tu* e *você* na posição de sujeito

No Quadro 2, mostramos os comentários dos diálogos entre alunos/alunos e alunos/funcionários. Nesses comentários aparecem os pronomes *tu* e *você* na posição de sujeito explícito.

Quadro 2- Posição sujeito⁸

Tu	Você
A1: tu podes transferir aqueles créditos que tu não usas, para mim, por exemplo.	A16: Você não passa mais por isso ne hahaha saudades.
A2: bem q tu falou.	A17: Você vai ver, vão fazer surpresa pra vc hahaha.

⁸ Todos os comentários analisados neste trabalho foram transcritos na sua forma original; apenas destacamos em negrito os falantes e os pronomes *tu* e *você*.

A4: agora tu tem um motivo pra pensar melhor na hora de servir a comida, se sobrar não vai dar pra tirar a foto haha.	A18 perguntou para F2: Pode ser retirada no sábado? Resposta de F2: Infelizmente sábado, não temos atendimento na secretaria. Vc precisaria? Se sim, mande-nos um e-mail para verificarmos [...]
A5: tu vai ganhar.	A19 perguntou para F3: Como proceder com esse erro ao solicitar a carteira? Resposta de F3: Se você possui a carteira antiga do RU você precisa registrar perda para depois solicitar a carteira nova.
A8 foi marcado e respondeu: home tu é tão preguiçoso que comentou embaixo ao invés de apagar.	A20 perguntou para F4: Qual é procedimento pra requisitar a nova carteira? Pergunto isso pois quando tento solicitar via portal do aluno mostra "Código 500 - Pessoa já possui uma carteira com situação: Ativa.". Preciso registrar perda e então solicitar a nova? Resposta de F4: Se você deseja fazer o modelo novo, é assim mesmo que deve proceder
A6 perguntou para F1: não está dando para agendar no centro. Resposta de F1: tu tens BSE ou outro tipo de gratuidade? Caso tu tenhas uma via de carteira ativa, das antigas, não conseguirá.	A 21: Vc olha nas mensagens, deve estar pra aceitar. ¹⁰
A7 foi marcado e respondeu: VAMOS! E por favor, quando tu vier, vamos almoçar juntos mesmo.	

No quadro 2, o pronome *tu* foi utilizado 7 vezes na posição de sujeito determinado, já o pronome *você* foi utilizado 6 vezes nessa posição. Observamos que o pronome *você* foi usado apenas 1 vez a menos do que o pronome *tu*. Apontamos que não utilizamos a forma determinado/indeterminado como no trabalho apresentado de Franceschini (2011), pois a autora encontrou o pronome *você* como sujeito indeterminado, observando o verbo na 3ª pessoa do singular, seguido do pronome *se* e no nosso trabalho não encontramos nenhum caso desse tipo de ocorrência. Destacamos que, no quadro abaixo, o número à esquerda ilustra a quantidade de vezes que os pronomes *tu* e *você* aparecem nos comentários, e o número à direita mostra o total (13) das ocorrências entre *tu* e *você*.

A partir desses resultados, devemos levar em conta que neste artigo, o *tu* aparece como favorito/exclusivo na fala/escrita dos gaúchos. Mas não podemos confirmar isso com esses resultados, pois o *você*, na posição de sujeito determinado, foi usado apenas uma vez a menos do que o pronome *tu*.

Assim, podemos considerar que o pronome *você* não substituiu o *tu* entre os gaúchos. Todavia não podemos afirmar que esse pronome é exclusivo, pois se o pronome *tu* fosse exclusivo na fala gaúcha, seria de se esperar que aparecesse bem mais vezes o uso de *tu* do que o uso de *você*. Nossos resultados parecem confirmar nossa primeira hipótese de que o gaúcho não usa mais exclusivamente o *tu*, mas sim ambos os pronomes (*tu* e *você*). Compreendemos que, os verbos no passado não favorecem o uso de *tu*, pois esse uso aparece somente 2 vezes com verbos no passado e 8 vezes com verbos no presente.

Destacamos que, como os comentários referem-se a fatos que estão acontecendo e não a eventos futuros ou que já tenham ocorrido, o uso do tempo presente é predominante.

Quadro 3 - *tu* e *você* com verbos no presente, pretérito e futuro

	Presente	Pretérito	Futuro
Tu	podes	Falou	vier
	usas	Ia	vai
	tem		
	tens		
	é		
	tenhas		
	consegues		
	pode		
Você	passa	Precisaria	vai
	deseja		
	possui		
	precisa		
	olha		

Na segunda parte da análise, constatamos que os assuntos dos comentários não são polêmicos, ou seja, não causam problemas, não geram brigas. Esses comentários tratam do funcionamento do RU, de divulgações de promoções do RU e instruções para agendar o almoço no RU, por exemplo. Vejamos abaixo alguns exemplos desses comentários:

1. **A6 perguntou para F1:** não está dando para agendar no centro.

Resposta de F1: tu tens BSE ou outro tipo de gratuidade? Caso **tu** tenhas uma via de carteira ativa, das antigas, não conseguirá;

2. **A19 perguntou para F3:** Como proceder com esse erro ao solicitar a carteira? **Resposta de F3:** Se **você** possui a carteira antiga do RU **você** precisa registrar perda para depois solicitar a carteira nova.

3. **A20 perguntou para F4:** Qual é procedimento pra requisitar a nova carteira? Pergunto isso pois quando tento solicitar via portal do aluno mostra "Código 500 - Pessoa já possui uma carteira com situação: Ativa.". Preciso registrar perda e então solicitar a nova? **Resposta de F4:** Se **você** deseja fazer o modelo novo, é assim mesmo que deve proceder.

4. **A18 perguntou para F2:** Pode ser retirada no sábado? **Resposta**

de F2: Infelizmente sábado, não temos atendimento na secretaria. **Vc**⁹ precisaria? Se sim, mande-nos um e-mail para verificarmos as possibilidades. secretaria.ru@ufsm.br.

O primeiro comentário se refere a um aluno que pede instruções para agendar seu almoço em outro RU; o segundo e o terceiro comentários se referem a alunos que pedem instruções para solicitar uma carteirinha nova do RU; o quinto comentário se refere a um aluno perguntando se pode retirar a carteira nova do RU no sábado. Assim, entendemos que se os comentários fossem polêmicos poderíamos encontrar outros resultados, já que discussões poderiam mudar a forma de tratamento entre alunos e funcionários. Por exemplo, em uma discussão, as pessoas dificilmente usam o pronome *você*, pois esse representa respeito e formalidade - uma discussão não exige formalidade.

Na terceira parte, analisamos os fatores linguísticos selecionados como favorecedores na escolha das formas de tratamento *tu* ou *você*.

5.1.4.1 Resultados dos fatores linguísticos

5.1.4.2 Fator formal/informal

Como já mencionamos, alguns trabalhos apontam que a utilização do pronome *tu* está associada a situações informais e familiares, enquanto a do pronome *você* está associada a contextos com interlocutores desconhecidos ou não íntimos. Para explicar esse fator, consideremos os exemplos abaixo:

1. **A1 pergunta para A2:** **tu** podes transferir aqueles créditos que **tu** não usas, para mim, por exemplo.
2. **A4 responde para A5:** agora **tu** tem um motivo pra pensar melhor na hora de servir a comida, se sobrar não vai dar pra tirar a foto haha.
3. **A7 responde para A8:** VAMOS! E por favor, quando **tu** vier, vamos almoçar juntos mesmo.

No comentário 1, o aluno pede a outro que transfira seus créditos para ele conseguir almoçar no RU; no comentário 2, os alunos conversam sobre uma promoção do RU chamada *prato limpo* e no comentário 3, os alunos combinam de almoçar juntos no RU. Percebemos que, nos três comentários acima, os alunos conversam com outros alunos sobre algo que já faz parte do seu cotidiano, que é almoçar no RU todos os dias, ou quase todos os dias.

Notamos ainda que, assim como nesses três exemplos, os demais comentários, analisados neste trabalho, tratam de situações do cotidiano desses funcionários e alunos, ou seja, todos os contextos são informais. Sendo informais, esperávamos mais o uso do *tu*, pelo fato dos assuntos serem do cotidiano, porém analisamos um registro escrito que

⁹ Destacamos que, neste trabalho, analisamos também a forma abreviada *vc* para *você*.

“exige” certo grau de formalidade. Apesar de todos os contextos analisados neste trabalho serem informais, o pronome *tu* foi usado apenas uma vez a mais do que o *você*; dessa forma, a partir dos nossos resultados, não podemos afirmar que o *tu* é mais usado em contextos informais, pois o *você* também apareceu, com frequência, nesses contextos. Não podemos confirmar a nossa 2ª hipótese, pois acreditávamos encontrar, em maior quantidade, o pronome *tu* nos contextos informais, porém ambos os pronomes foram utilizados nesses contextos. Todavia, há uma diferença entre o uso dos pronomes, quando analisamos o tipo de discurso. Entendemos assim que, há formalidade no uso da língua, pois o *Facebook* é exclusivo da Universidade (UFSM) e a linguagem escrita nessa ferramenta (*fan page*) que foi analisada neste trabalho “exige” formalidade - na fala não precisamos ter tantos cuidados, mas na escrita precisamos utilizar a linguagem formal nos textos.

5.1.4.3 O fator estatuto do interlocutor na interação

Como já mencionamos, Mota (2008) analisa em seu trabalho o fator *estatuto do interlocutor na interação*, ou seja, as regras que existem em um diálogo. Devemos levar em conta o grau de intimidade entre os falantes, isto é, não se pode conversar com o chefe da mesma forma que se conversa com um amigo, por exemplo. A autora destaca a importância desse fator e afirma que “a caracterização de um determinado uso como simplesmente polido, íntimo ou formal pode não ser suficiente para determinar toda uma interação” (MOTA, 2008, p. 53). Em seus resultados, a autora verificou o uso do pronome *tu* em maior porcentagem em dois tipos de díades, nas situações que claramente se definem como igualitárias (esposa/marido e amigos) e naquelas em que se estabelece relação de poder (pais/filhos e comprador/vendedor). Para explicar essas díades, em nossos resultados, examinemos alguns comentários abaixo:

1. **A6 perguntou para F1:** não está dando para agendar no centro.

Resposta de F1: tu tens BSE ou outro tipo de gratuidade? Caso tu tenhas uma via de carteira ativa, das antigas, não conseguirá;

2. **A19 perguntou para F3:** Como proceder com esse erro ao solicitar a carteira? **Resposta de F3:** Se **você** possui a carteira antiga do RU **você** precisa registrar perda para depois solicitar a carteira nova.

3. **A20 perguntou para F4:** Qual é procedimento pra requisitar a nova carteira? Pergunto isso pois quando tento solicitar via portal do aluno mostra "Código 500 - Pessoa já possui uma carteira com situação: Ativa.". Preciso registrar perda e então solicitar a nova? **Resposta de F4:** Se **você** deseja fazer o modelo novo, é assim mesmo que deve proceder.

4. **A18 perguntou para F2:** Pode ser retirada no sábado? **Resposta de F2:** Infelizmente sábado, não temos atendimento na secretaria. **Vc** precisaria? Se sim, mande-nos um e-mail para verificarmos as possibilidades.

Nos quatro comentários acima, os alunos não usaram o *tu* nem o *você* para se dirigir aos funcionários, e apenas observando a forma verbal não distinguimos esses pronomes. Ademais, a própria estrutura das orações nos quatro comentários não necessita de um pronome de tratamento. Examinemos o último comentário: “Pode ser retirado no sábado”, não podemos usar *tu* nem *você*, pois o aluno não está perguntando se o funcionário pode retirar a carteira e, sim, se ele (aluno) pode retirar a carteira no sábado. Assim, nesses casos acima, podemos pensar que em análises de regras variáveis, há processos subjacentes (abaixo do nível da consciência) que não justificam usos intencionais.

Diferentemente dos alunos, os funcionários usaram o pronome *tu* e o pronome *você*. Um funcionário usou o *tu* para se dirigir ao aluno, no comentário 1 e três funcionários usaram o *você*, nos comentários 2, 3 e 4. Entendemos que o funcionário pode ter usado o *tu*, no comentário 1, como sinal de poder, pois ele pode se achar em uma posição acima da do aluno e os outros três funcionários usaram o *você* pelo distanciamento, acreditamos que, para os três funcionários, eles e os alunos não são íntimos e devem, portanto, se tratar dessa forma, como nos comentários 2, 3 e 4.

Em relação ao diálogo entre alunos/alunos, verificamos 5 alunos que usaram o pronome *tu* na posição de sujeito, mas, para exemplificar esses diálogos, examinemos dois comentários abaixo:

1. **A1 pergunta para A2: tu** podes transferir aqueles créditos que **tu** não usas, para mim, por exemplo.
2. **A4 pergunta para A5: agora tu** tem um motivo pra pensar melhor na hora de servir a comida, se sobrar não vai dar pra tirar a foto haha.

Consideramos que o aluno A1 se dirigiu ao aluno A2 com o pronome *tu* no comentário 5, pois ele se considerou no mesmo nível hierárquico do outro aluno e eles tinham intimidade, se eles não se conhecessem, o aluno A1 não pediria favores para o aluno A2, pois, em geral, não pedimos favores para desconhecidos. No comentário 6, notamos que os alunos almoçam juntos, caso contrário, um aluno não saberia que o outro deixa sobras no prato.

Em nossos resultados, verificamos o uso de *tu* nas situações em que se definem como igualitárias (alunos/alunos) e o uso de *tu* e de *você* nas situações em que se estabelece poder (funcionário/aluno).

Apenas dois alunos usaram o *você* na posição de sujeito. Observemos esses comentários:

1. **A16 para A17: Você** não passa mais por isso ne hahaha saudades.
2. **A17 para A18: Você** vai ver, vão fazer surpresa pra vc hahaha

No comentário 1, acreditamos que o aluno A16 usou o *você* para se dirigir a outro aluno porque eles, naquele momento, não tinham mais tanto convívio, podemos entender isso pela palavra “saudades”. No exemplo 2, não há um motivo aparente para o aluno A17 ter usado o pronome *você*. Os alunos eram íntimos, um marcou o outro no comentário, pois tinha uma surpresa no RU. Notamos essa intimidade pelo tom de brincadeira, de ironia, pois o aluno A17 marcou o A18 para lembrar que tinha uma promoção no RU e o aluno A18 perguntou qual era a surpresa no RU, assim o aluno A17 respondeu, brincando, que iriam fazer uma surpresa para ele (aluno A18).

Verificamos que, como os alunos eram amigos íntimos e a conversa era cotidiana, não tinha motivos para usarem o pronome *você*, pois esse representa formalidade.

Em relação ao pronome *tu*, portanto, nossos resultados, possivelmente, se assemelham com os resultados de Mota (2008), pois o autor verificou que o pronome *tu* aparece em maior porcentagem em dois tipos de díades, nas situações que claramente se definem como igualitárias (esposa/marido e amigos) e naquelas em que se estabelece relação de poder (pais/filhos) e (comprador/vendedor). Nós verificamos que o *tu* aparece em maior porcentagem nas situações que se definem como igualitárias (alunos/alunos), verificamos uma situação em que o uso do *tu* se estabelece relação de poder (funcionário/aluno) e verificamos também dois usos de *você* nessa situação em que se estabelece relação de poder (funcionário/aluno).

5.1.4.4 Concordância verbal

Nossos resultados revelaram que a concordância verbal foi baixa, em relação ao uso de *tu*. Dos 7 comentários encontrados, apenas 1 aluno e 1 funcionário usaram o *tu* com a concordância verbal correta. Vejamos abaixo esses 2 comentários:

1. **A1: tu** podes transferir aqueles créditos que **tu** não usas, para mim, por exemplo.
2. **Resposta de F1: tu** tens BSE ou outro tipo de gratuidade?
Caso **tu** tenhas uma via de carteira ativa, das antigas, não conseguirá [...].

Nossos resultados se aproximam dos resultados de Scherre (2009), que fez um mapeamento do Brasil sobre a concordância verbal com os pronomes *tu* e *você*. A autora apontou que o uso do *tu* com concordância baixa é encontrado no Rio Grande do Sul. Em relação à concordância baixa, no trabalho de Rocha (2010), a autora explica que o fator escolaridade é selecionado como relevante para entender a concordância baixa, pois aqueles que têm maior escolaridade tendem a usar a concordância verbal “correta” com o *tu*, ou seja, 2º pessoa do singular, por exemplo: *tu foste*. Nossos resultados não confirmam os de Rocha (2010), pois investigamos a escolaridade (no mínimo ensino médio completo) e encontramos o uso do *tu* com concordância baixa: apenas 1 funcionário e 1 aluno fizeram a concordância correta. Entendemos que os gaúchos têm a “tendência” a não usar a concordância verbal correta com o “tu” na fala, porém analisamos a linguagem escrita (esta exige regras), assim, deveríamos encontrar mais resultados com a concordância correta.

5 Considerações finais

Para concluir este trabalho, retomamos uma indagação inicial, feita quando nos deparamos com uma reportagem publicada no site Gaúcha ZH, em 2015, cujo título era “O *tu* está saindo do vocabulário dos gaúchos?” e o subtítulo era “Um post no Facebook lançou uma polêmica linguística: estaria o gaúcho trocando de pronome na hora de conversar?” A partir dessa reportagem, formulamos a seguinte pergunta: podemos afirmar que o pronome *você* está tomando o lugar do pronome *tu* entre os gaúchos? Ao longo

do nosso trabalho, obtivemos a seguinte resposta para essa pergunta: Não podemos afirmar que o pronome *você* está tomando o lugar do *tu*, mas nossos resultados mostraram que *tu* foi usado apenas 1 vez a mais do que o *você*, ou seja, o pronome *você* está concorrendo com o *tu* na posição de sujeito.

Em relação ao fator linguístico *formal/informal*, nossos resultados apontaram que todos os contextos analisados neste trabalho eram informais. Constatamos que o *tu* foi usado apenas uma vez a mais do que o *você*. Apesar de todos os contextos analisados neste trabalho serem informais, o pronome *tu* foi usado apenas uma vez a mais do que o *você*; dessa forma, a partir dos nossos resultados, não podemos afirmar que o *tu* é mais usado em contextos informais, pois o *você* também apareceu, com frequência, nesses contextos. Entendemos assim que, há formalidade no uso da língua, pois o *Facebook* é exclusivo da Universidade (UFSM) e a linguagem escrita nessa ferramenta (*fan page*) que foi analisada neste trabalho “exige” formalidade - na fala não precisamos ter tantos cuidados, mas na escrita precisamos utilizar a linguagem formal nos textos. Todavia, há uma diferença entre o uso dos pronomes, quando analisamos o tipo de discurso.

Além disso, não comprovamos nossa hipótese II de que o *tu* iria aparecer mais nos contextos informais, pois ambos os pronomes foram utilizados nesses contextos.

No que diz respeito ao fator linguístico *estatuto do interlocutor na interação*, verificamos o uso de *tu* nas situações em que se definem como igualitárias (alunos/alunos) e o uso de *tu* e de *você* nas situações em que se estabelece poder (funcionário/aluno). Nossos resultados, possivelmente, se assemelham aos de Mota (2008), pois a autora verificou que o pronome *tu* aparece em maior porcentagem nesses dois tipos de díades, porém verificamos 1 uso de *tu* nessa situação em que se estabelece relação de poder (funcionário/aluno) e 2 usos de *você* nessa situação em que se estabelece relação de poder (funcionário/aluno). Em relação ao fator linguístico *concordância verbal*, constatamos que a concordância verbal foi baixa, em relação ao uso de *tu*. Nossos resultados se aproximam dos resultados de Scherre (2009), onde a autora aponta que o uso do *tu* com concordância baixa é encontrado no Rio Grande do Sul.

Nossas hipóteses foram: I. O gaúcho não usa mais exclusivamente o *tu*, mas sim ambos (*tu* e *você*) e II. O pronome *tu* vai aparecer mais nos contextos informais. Nossos resultados parecem confirmar nossa I. hipótese de que o gaúcho não usa mais exclusivamente o *tu*, mas sim ambos os pronomes (*tu* e *você*). Consideramos que o pronome *você* não está substituindo o *tu* entre os gaúchos, mas não podemos afirmar que esse pronome é exclusivo, pois se o pronome *tu* fosse exclusivo na fala gaúcha, seria de se esperar que aparecesse bem mais vezes o uso de *tu* do que o uso de *você* o que não foi verificado (o *tu* apareceu 7 vezes e o *você* apareceu 6 vezes).

Acreditamos que o nosso estudo apresenta dados e resultados que contribuem para uma descrição acurada do uso de *tu* e *você* no português brasileiro e do chamado “falar gaúcho”, pois não havia estudos desse uso na cidade de Santa Maria-RS. Pesquisas futuras podem ser conduzidas para ampliar este estudo utilizando uma amostra mais ampla que incluam outros níveis de escolaridade e os fatores sociais, como idade e sexo, que não foram analisados neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BABILÔNIA, Leandro; MARTINS, Silvana Andrade. A influência dos fatores sociais dos pronomes tu/você na fala manauara. *Revista Guavira Letras*. Três Lagoas, v. 13, p. 46-60, 2015.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 284 p.

DUARTE, Maria Eugenia. Do pronome nulo ao pronome pleno: A trajetória do sujeito no português. In: ROBERTS L. KATO, M. (Orgs). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1993, p. 107-128.

FARACO, Carlos Alberto. *O tratamento você em português: uma abordagem histórica*. v.13. ed. Curitiba: Fragmenta, 1996, p. 51-82.

FRANCESCHINI, Lucelene Terezinha; LOREGIAN-PENKAL, Loremi. *A variável sexo/Gênero e o uso de Tu/Você no Sul do Brasil*. Signum- Revista de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL, Londrina, v.18, n.1, p.182-205, jun. 2015.

FRANCESCHINI, Lucenele Terezinha. *A Variação Pronominal Nós/a Gente E Tu/Você em Concórdia-SC*. Curitiba, 2011. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, PR, 2011.

GALVES, Charlotte. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: ROBERTS, L; KATO, M. (Org). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1993, p. 403-408.

GALVÃO, Vânia Cristina. *A atuação de mecanismos desencadeadores de processos de gramaticalização*. 7. ed. Belo Horizonte: Scripta, v. 4, 2000, p. 44-54.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*: Trad. Marcos Bagno, Marta Pereira Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 215 p.

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

LOPES, Célia Regina. Tradição e inovação: indícios do sincretismo entre a segunda e a terceira pessoas nas cartas dos avós. In: LOPES C. R. S. (Org). *A norma brasileira em construção: fatos linguísticos em cartas pessoais do século XIX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005, p. 45-66.

LOPES, Célia Regina. Pronomes Pessoais. In: BRANDÃO, Silva Figueiredo; VIEIRA, Silva Rodrigues (Orgs). *Ensino de Gramática: descrição e uso*. 1. ed. São Paulo: Contexto, v. 1, 2007. 103 p.

LOREGIAN-PENKAL, Loremi. *(Re)análise da referência de segunda pessoa na fala da região sul*. Curitiba, 2004. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, 2004.

MACHADO, Ana Carolina. *A implementação de "você" no quadro pronominal: as estratégias de referência ao interlocutor em peças teatrais no século XX*. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MINOZZO, Paula. O “tu” está saindo do vocabulário dos gaúchos. *Gaúcha ZH*: Porto Alegre, 30 out. 2015. Comportamento. Caderno 26, p. x. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2015/10/o-tu-esta-saindo-do-vocabulario-dos-gauchos-4890170.html>. Acesso em: 02 set. 2018

MODESTO, Ataxerxes Tiago Tácito. *Formas de tratamento no português brasileiro: a alternância Tu/Você na cidade de Santos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, SP, 2006.

MOTA, Maria Alice. *A variação dos pronomes 'tu' e 'você' no português oral de São João da Ponte (MG)*. Belo Horizonte. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, BH , 2008.

OLIVEIRA, Antonia jackcioneide; SILVA, Fernanda Hingryd. *Suricate seboso: os fenômenos linguísticos presentes na fala nordestina através do gênero digital fan page*. In: XXVII JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS (GELNE) DA UFRN, 2014, Rio Grande do Norte. *Anais eletrônicos, Rio Grande do Norte: UFRN, 2014*. Disponível em: www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/245.pdf. Acesso em: 02 set.2018

ROCHA, Patrícia Graciela. A Variação dos Pronomes de Segunda Pessoa na Língua Falada nas Comunidades de Ratoles e de Santo Antônio de Lisboa – Uma Abordagem Sociolinguística Variacionista. *Revista Working Papers em Linguística*. Florianópolis, v. 11, p. 69-81, 2010.

RUMEU, Maria Cristina. *Língua e Sociedade: a história do pronome "você" no português brasileiro*. Rio de Janeiro: Itaca, 2013.

RUMEU, Maria Cristina de Brito. *Para uma história do português no Brasil: formas pronominais e nominais de tratamento em cartas setecentistas e oitocentistas*. Rio de Janeiro. 2004. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2004.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Usos dos pronomes você e tu no português brasileiro*. II SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa). Portugal: Universidade de Évora, 2009.

SHIYA, Adriana Yoshiko et al. *Gênero digital no estudo da língua portuguesa*. São Paulo, 2010. Monografia (Curso de Letras) - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, 2010.

SNICHELOTTO, Cláudia Andrea; STRAPAZZON, Leila Teixeira. *Formas de Tratamento nominal em cartas de leitor de periódicos de Chapecó*, Santa Catarina,

Brasil. *Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 139-156, 10 junho 2017.

TARALLO, Fernando Luiz. *A pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986, p. 08-10.

_____. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém-mar no final do século XIX. In: ROBERTS, I; KATO, M (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: UNICAMP, 1993.

VILHERMUS, Guilherme. Brasil: página imagens #tags@users oh my (imgur), 2 dez. 2016. Disponível em: <https://imgur.com/r/ImagesOfBrazil/DwBQQ>. Acesso em 09 out.2018.

O CONCEITO DE LÍNGUA NA OBRA DE ANTONIO GRAMSCI

Cristiane Lenz

Submetido em 28 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 06 de julho de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 241-254.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

1. Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
2. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
3. Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
4. Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

O CONCEITO DE LÍNGUA NA OBRA DE ANTONIO GRAMSCI

THE CONCEPT OF LANGUAGE IN THE WORK OF ANTONIO GRAMSCI

Cristiane Lenz*

RESUMO: Na primeira metade do século XX, Antonio Gramsci desenvolveu estudos teóricos e filosóficos sobre diversos temas que convergem para a problemática da existência contraditória de forças hegemônicas que atuam sobre as camadas populares da sociedade. Entre eles, o que nos interessa, neste curto espaço, é o seu desenvolvimento das questões que se referem à língua e à gramática. O conceito de nacional-popular prevê a relação necessária da língua com o que é da ordem popular e histórica. Assim, propomos uma reflexão sobre o conceito de língua na obra de Antonio Gramsci, considerando os seus estudos sobre a literatura e a gramática (2002) e a sua tese dos intelectuais orgânicos (1982).

PALAVRAS-CHAVE: língua; gramática; história; nacional-popular.

ABSTRACT: In the first half of the twentieth century, Antonio Gramsci developed theoretical and philosophical studies on several themes that converge to the problematic of the contradictory existence of hegemonic forces that act on the popular strata of society. Among them, what interests us in this short space is the development of questions concerning language and grammar. The concept of national-popular foresees the necessary relation of the language with what is of the popular and historical order. Thus, we propose a reflection on the concept of language in the work of Antonio Gramsci, considering his studies on literature and grammar (2002) and his thesis of organic intellectuals (1982).

KEYWORDS: language; grammar; history; national-popular.

1 Introdução

Os estudos da linguagem que problematizam e discutem a historicidade constitutiva da língua não podem prescindir de partir de questionamentos referentes às relações entre língua e cultura. Tais relações carregam em seu cerne a questão da história nacional e da cultura popular. Alguns estudos do início do século XX elaboram o conceito de língua como identidade nacional¹ e constituem um importante material de estudo sobre o imaginário nacional de língua e sobre inúmeras questões de ordem semântica, estilística e até mesmo histórica, mas não chegam a uma perspectiva da língua como expressão e representação das forças sociais.

Ainda na primeira metade do século XX, Antonio Gramsci desenvolveu estudos teóricos e filosóficos sobre diversos temas que convergem para a problemática da

* Mestra em Letras pela UFRGS. Doutoranda em Letras pela UFRGS. lenzcrys@yahoo.com.br

¹ Um representante desta vertente de estudos é o filósofo e linguista alemão Karl Vossler, que, em suas obras *The spirit of language in civilization* (1951) ou *Filosofia del Lenguaje* (1963), desenvolve suas teses da expressão linguística a partir de um sentimento nacional. Além disso, o filósofo italiano Benedetto Croce, a começar pela obra *Aesthetic as science of expression and general linguistic* (1966), dá luz às discussões sobre estética na língua e nas artes.

existência contraditória de forças hegemônicas que atuam sobre as camadas populares da sociedade. Entre eles, o que nos interessa, neste curto espaço, é o seu desenvolvimento das questões que se referem à língua e à gramática.

Ao dissertar sobre o caráter popular-nacional da língua e da literatura, Gramsci (2002) redimensiona o próprio conceito de “nacional”, o que constitui um movimento pioneiro e revolucionário, visto que esses estudos se situam em um período muito próximo ao de outros estudos que, conforme dissemos acima, apresentam um conceito de nacionalismo que não contempla toda a amplitude desse conceito em Gramsci². Essa amplitude é de ordem histórica e parte de uma perspectiva materialista da sociedade, que compreende que a filosofia, para encontrar seu sentido, deve estar sempre em contato com os saberes simples das massas populares (GRAMSCI, 1966). Tal condição provém do conceito gramsciano de filosofia da práxis, que pressupõe a ligação intrínseca entre teoria e prática, entre pensamento e ação. A partir dessa premissa, o filósofo reflete sobre o engendramento e o papel dos intelectuais na sociedade, considerando que, se as forças populares detêm conhecimentos importantes para a compreensão da própria formação da consciência, então a intelectualidade reside de alguma forma em cada esfera da atividade cotidiana (GRAMSCI, 1982). Nesse âmbito, Gramsci chega a sua tese acerca da existência dos processos que dão origem aos intelectuais tradicionais e aos intelectuais orgânicos.

Toda essa construção teórica e filosófica sobre os estratos populares como parte essencial da vida filosófica e intelectual de uma sociedade constitui as bases para a compreensão do conceito de língua como manifestação nacional-popular. A partir disso, Gramsci trata de temas essenciais para a linguística como a transformação da língua, a construção do folclore, a noção de individual e nacional, a relação do povo com a literatura nacional e até mesmo o ensino de gramática, entre outros temas que se situam no escopo da educação.

Partindo dessa perspectiva, objetivamos investigar de que forma o conceito de língua em Gramsci redimensiona a noção de “nacional”. A questão do nacionalismo sob uma perspectiva gramsciana prevê a relação necessária da língua com o que é da ordem popular e histórica. Com vistas a essa relação, propomos uma reflexão sobre o conceito de língua na obra de Antonio Gramsci, em face dos seus estudos sobre a literatura e a gramática (2002), da sua tese dos intelectuais orgânicos (1982), sempre considerando a construção do seu conceito de história (1966).

2 Dois pontos iniciais de reflexão

A compreensão de que, para Gramsci, a língua é um objeto de identificação nacional, no qual se representam as forças sociais, a cultura popular e a história de uma nação, deriva de dois pontos principais apresentados a seguir.

O primeiro é que, segundo o autor, a gramática é normativa, mas é também histórica (GRAMSCI, 2002). Ao ser normativa, ela é sempre um ato de política cultural-nacional. Ao ser histórica, ela abarca não só a história nacional, mas a história mundial, agregando contribuições de outras línguas e também elementos que possam criar uma língua nacional comum.

² Antonio Gramsci esteve na prisão, onde escreveu os *Cadernos do Cárcere*, entre os anos de 1926 e 1937, sendo o último ano em liberdade condicional e a maior parte deles em Turim (MONASTA, 2010).

O segundo ponto diz respeito a sua concepção de intelectual orgânico, que, diferentemente do intelectual tradicional, se forma no interior das forças sociais e tem o poder de manter ou modificar determinada concepção de mundo. O intelectual tradicional preexiste à formação de um grupo social (GRAMSCI, 1982). Disso, depreendemos que ele não se forma em condições de resistência ou revolução, mas de reprodução das relações de produção, e que o intelectual orgânico seria o verdadeiro agente da transformação de seu próprio modo de vida.

Estes dois aspectos nos chamam a atenção para o fato de que a língua nacional se encontra no nível da infraestrutura e está à mercê das transformações oriundas das forças populares. Além disso, as considerações sobre a normatividade e a historicidade da gramática e a elaboração teórica dos diferentes processos que engendram os grupos de intelectuais em nossa sociedade nos conduzem a refletir sobre questões referentes à construção de um novo conceito de nacionalismo, bem como à definição do que se caracteriza como popular. Em nossa compreensão, esses conceitos são redimensionados na obra de Gramsci.

Tendo delimitado os aspectos a serem estudados, neste momento, na obra de Gramsci, nos dirigimos à leitura e reflexão sobre cada um deles.

3 A normatividade e a historicidade da gramática

O Caderno 29, contido no volume 6 dos *Cadernos do Cárcere* (2002), apresenta uma reflexão sobre a existência e o papel da gramática na língua. A gramática seria o propósito de estabelecer um conformismo linguístico, uma busca pela unificação territorial e identitária. A manifestação da própria tentativa de adequação da linguagem a essa norma gramatical demonstra a condição contraditória do uso da língua por diferentes estratos sociais. O autor exemplifica essa manifestação através de perguntas como: “O que você entendeu ou quer dizer? Explique-se melhor.” (GRAMSCI, 2002, p. 142). Compreendemos então que a busca pela adequação se materializa na forma de metalinguagem. No entanto, essa adequação é regida pela ilusão da unidade linguística e, conseqüentemente, pressupõe a hegemonia de uma forma em detrimento de outra. Gramsci (2002, p. 142) afirma:

Todo este conjunto de ações e reações conflui no sentido de determinar um conformismo gramatical, isto é, de estabelecer “normas” e juízos de correção e incorreção, etc. Mas esta manifestação desconexa, descontínua, limitada a estratos sociais locais ou a centros locais, etc.

O autor exemplifica essa reflexão através da figura de um camponês que vai para a cidade e faz de tudo para se adequar ao modo de falar urbano, ressaltando que as classes subalternas buscam aproximar sua fala daquela das classes dominantes. Isso nos leva a refletir que o uso da língua em suas especificidades como unidade linguística nacional está diretamente ligado à forma como o indivíduo compreende o funcionamento da sociedade em que se insere. Se um indivíduo busca adequar sua linguagem a um ambiente social ou aproximá-la da fala de outros indivíduos, é porque há a percepção de que existe um padrão estipulado, que merece ser seguido, pois tal ambiente ou tais indivíduos apresentam-se, de alguma forma, como o que é bom e legítimo. Assim, estamos diante da existência de uma condição de hegemonia de uma camada social sobre outra. Nesse sentido, Gramsci não faz apenas uma “descrição” do

que seria a institucionalização da gramática de uma língua nacional, mas nos faz pensar sobre os movimentos que engendram um “conformismo linguístico nacional unitário” (GRAMSCI, 2002, p. 143), o que depreendemos da seguinte reflexão:

As “gramáticas normativas” escritas tendem a abarcar todo um território nacional e todo o “volume linguístico”, a fim de criar um conformismo linguístico nacional unitário, o qual, de resto, põe num plano mais elevado o “individualismo” expressivo, já que cria um esqueleto mais robusto e homogêneo para o organismo linguístico nacional, do qual cada indivíduo é o reflexo e o intérprete.

Então, a forma de tratamento da gramática de uma língua está sempre vinculada ao modo como uma nação compreende os processos culturais e sociais que se desenrolam em um determinado momento histórico. O modo como o indivíduo percebe quais são os valores hegemônicos que moldam a sociedade em que vive norteia a sua busca³ pela adequação à normatização da língua que fala. Disso decorre que há uma repetição e uma reiteração da norma, além, é claro, do fortalecimento de tais valores hegemônicos, na medida em que a língua materializa o constante retorno a um código que confere legitimidade a uma prática.

Atentemos para o seguinte: “A gramática normativa escrita, portanto, pressupõe sempre uma ‘escolha’, uma orientação cultural, ou seja, é sempre um ato de política cultural-nacional.” (GRAMSCI, 2002, p. 144). Gramsci observa que tal “escolha”, tal forma de manifestação individual, a partir da ideia que se tem de unidade linguística nacional, é sempre um ato político, ou seja, uma forma de se posicionar a favor de certos interesses que estão sempre condicionados a uma situação social e política e a um momento histórico. A partir disso, o que queremos observar é que essa “escolha”, sendo ou não da ordem da consciência das contradições que permeiam e constroem uma sociedade de classes, atesta a existência de valores hegemônicos. Se essas escolhas se materializam na língua, então é ela o instrumento de representação do funcionamento contraditório da sociedade e da própria resistência.

Até agora, falamos da gramática normativa, mas Gramsci observa que, além de ser normativa, a gramática é histórica. A história, para Gramsci (2002), não é apenas a história nacional, mas também mundial. Nenhuma história vive fora do quadro da história mundial. A gramática, por sua vez, ao ser histórica, não tem fronteiras nacionais definidas. Com isso, o autor não só coloca a natureza comparativa das línguas, mas discorre sobre a transformação de uma língua através de inovações linguísticas que ocorrem por influência de outras línguas⁴. É importante, neste momento, refletirmos sobre princípios da concepção de história para Gramsci.

³ É preciso explicitar, aqui, a natureza do tipo de “busca” a qual nos referimos. Em *Concepção Dialética da História* (1966), Gramsci reflete sobre a filosofia das massas, ou seja, o olhar filosófico que o homem da vida prática, cotidiana, mantém sobre sua existência. A formação de uma consciência crítica dos “simplórios”, para empregar o termo usado por Gramsci, é um processo fragmentado e que não acontece da mesma forma que um determinado tipo de intelectual. Essa reflexão é parte da tese sobre os intelectuais orgânicos, que abordaremos mais tarde, mas já aqui depreendemos que essa “busca” por uma adequação à unidade linguística nacional consiste em uma manifestação intelectual, mas não chega a constituir uma verdadeira tomada de consciência sobre as suas condições de existência, ou, nas palavras de Gramsci (1966, p. 21), “a consciência de fazer parte de uma força hegemônica”.

⁴ Gramsci cita os emigrados repatriados, os viajantes, os leitores de periódicos de língua estrangeira e os tradutores (2002) como meios pelos quais uma língua sofre influência de outra. Sabemos que os *Cadernos do Cárcere* foram escritos na primeira metade do século XIX. Então, se pensarmos nas

A primeira observação que fazemos sobre esse conceito é que, para Gramsci (1966), a história e a filosofia não são separáveis. Vejamos como esse raciocínio é construído: já nas primeiras páginas de *Concepção dialética da história* (1966), Gramsci desenvolve a tese de que a filosofia seria uma concepção de mundo, e o agir é sempre pautado por determinada concepção de mundo. Todo homem tem a sua ação prática constituída por uma concepção de mundo. Então, a sua conduta é, de certa forma, uma atividade filosófica. Logo, o estudo da história das diversas filosofias dos filósofos não é suficiente porque não contempla a história da existência prática, mas apenas de um grupo de intelectuais. A filosofia de uma época, em sua ampla compreensão, engloba necessariamente os elementos filosóficos e as concepções de mundo não só de diferentes grupos de intelectuais, mas também de diferentes parcelas das massas populares. Com esse raciocínio, leiamos sua tese sobre a aproximação da história e da filosofia:

A filosofia de uma época histórica, portanto, não é senão a “história” desta mesma época, não é senão a massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente: neste sentido, história e filosofia são inseparáveis, formam um “bloco”. (GRAMSCI, 1966, p. 32)

Observamos, sob esse prisma, o caráter materialista do conceito gramsciano de história, visto que o olhar sobre as relações entre as massas populares e as classes dirigentes constitui um fator decisivo para a compreensão da forma como concepções de mundo distintas atuam em diferentes momentos históricos no funcionamento de uma nação.

Gramsci observa a consciência da historicidade como uma condição para o conhecimento dos problemas de um tempo presente. Essa historicidade contempla não um relato de fatos mecanicista, mas o conhecimento de como uma sociedade se desenvolveu filosoficamente e na relação de sua nação com outras nações. Segundo o autor (1966), não podemos ter uma concepção de mundo criticamente coerente sem a consciência sobre a história do pensamento filosófico ou a história da cultura. Esses dois aspectos são, conforme refletimos acima, a história em si mesma, pois não há filosofia, concepção de mundo ou movimento cultural que exista sem seu vínculo com a prática cotidiana e até mesmo sua origem no interior desta. Claro, a tese marxista⁵ nos ensina que a história é a história das condições materiais de existência, e, por conseguinte, da constituição de um modo de produção. Compreendemos que essa tese se encontra no cerne do conceito gramsciano de história. Contudo, Gramsci lida também com questões concernentes à construção filosófica e cultural, e o faz sob a premissa marxista de que não há filosofia que se suporte sem a observação da práxis, ou seja, a prática cotidiana e material. Isso constitui o movimento dialético da unicidade da teoria

inovações linguísticas hoje, partindo da concepção gramsciana de história mundial, consideraremos a tecnologia como um dos principais meios de disseminação dessas inovações. De qualquer forma, essa reflexão parece residir somente no âmbito físico da transformação da língua, e não nos processos que a engendram. Seria preciso considerar os fatores econômicos, ao lado de movimentos culturais e sociais, para compreender fatos como a inserção de palavras estrangeiras em um idioma.

⁵ As bases para esta reflexão podem ser encontradas na *Ideologia alemã* (2007). Nesta obra, Marx e Engels discorrem sobre a contradição e a ideologia de uma sociedade regida por determinado modo de produção. Os autores mostram que as relações materiais são a base para as demais relações humanas e que a história é uma sucessão de diferentes gerações que explora o capital e as forças de produção deixadas pelas relações que a precederam.

e da prática. Com essa reflexão, chegamos à compreensão de como se engendra a concepção dialética de história de Gramsci.

É necessário pensar, todavia, quais as implicações de uma perspectiva dialética da história. Primeiramente, pensar sob o prisma do pensamento filosófico como um pensamento que deriva da atividade prática do homem, ou seja, sob o prisma da filosofia da práxis, implica considerar as forças populares como o lugar dos agentes da história e da transformação. Assim, a infraestrutura apresenta-se como o lugar de construção de concepções de mundo próprias a ela. Esse lugar é notavelmente contraditório, uma vez que abriga a reprodução e também a resistência aos valores hegemônicos, ou seja, uma concepção de mundo própria da infraestrutura se constitui na relação e no embate com outras concepções de mundo superestruturais⁶.

Outra implicação decorrente da tomada do conceito de história pelo prisma da filosofia da práxis é a dimensão que o próprio conceito de nação adquire. Na medida em que as camadas populares fazem parte da construção filosófica de uma sociedade, cultura e concepção de mundo não são conceitos unilaterais ou homogêneos. Assim, a nação não se constitui como uma unidade, e sim como um todo fragmentado e heterogêneo. Além disso, se considerarmos, como refletimos anteriormente, que há o embate entre estratos populares e forças hegemônicas, então a nação se constrói também de forma não só heterogênea, mas contraditória.

Nesse sentido, a língua nacional também não é unitária e comum a todos os indivíduos que compõem uma nação. A língua como objeto de representação de concepções de mundo está sujeita à própria diversidade de cultura e do pensamento de um grupo de indivíduos de uma nação. Esse fato é previsto por Gramsci (2002, p. 144, grifo nosso), quando ele afirma o seguinte:

Se se parte do pressuposto de centralizar o que já existe em estado difuso, disseminado, mas inorgânico e incoerente, parece que não é racional uma oposição de princípio; cabe, ao contrário, uma colaboração de fato e uma cuidadosa acolhida de tudo o que possa servir para criar uma língua comum nacional, cuja *inexistência* determina atritos sobretudo nas massas populares [...].

É importante ressaltar que Gramsci (1966, p. 13) compreende que “a língua contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura”. Isso implica que é pela língua que se verifica a complexidade da concepção de mundo de um grupo ou indivíduo. Ou seja, a língua é a materialização do pensamento e da cultura. Se a concepção de mundo é tão diversa quanto o é a nação em termos de estratos e realidades socioeconômicas, então a língua apresenta-se em uma multiplicidade de formas e sentidos.

Gramsci também observa que é inadequado analisar a língua sob a ótica de pressupostos artísticos, porque essa perspectiva coloca limites históricos, visto que, nesse caso, a língua seria apenas material da arte, e não uma representação histórica por si só. Atentemos para a seguinte passagem:

A história das línguas é história das inovações linguísticas, mas estas inovações não são individuais (como ocorre na arte): são de toda uma comunidade social que inovou sua cultura, que “progrediu” historicamente.

⁶ Essa reflexão encontra respaldo, principalmente, na tese dos intelectuais orgânicos, da qual trataremos mais adiante.

Naturalmente, elas se tornam individuais, mas não do indivíduo-artista, e sim do indivíduo elemento histórico-cultural *completo*, determinado. (GRAMSCI, 2002, p. 197, grifo do autor)

Com base nessas afirmações, compreendemos a necessidade de pensar a língua como elemento crucial para compreender a história de uma nação, sempre com vistas à história mundial. A língua não é material de apoio para que a arte se construa em seu poder de representação. Ela é, ao mesmo tempo, o elemento de representação histórica e de transformação de uma ordem social.

4 A tese sobre os intelectuais orgânicos

A tese gramsciana sobre os intelectuais orgânicos é, ao mesmo tempo, o início e o cerne para compreender o papel das camadas populares na construção filosófica de uma sociedade.

Gramsci (1982) expõe que há dois processos mais importantes no que diz respeito à formação das camadas intelectuais. O primeiro origina-se no terreno da produção econômica, a partir de relações com outras camadas intelectuais que conferem consciência sobre sua própria função no interior dessa produção. Compreendemos que desse grupo originam-se os denominados intelectuais orgânicos. O próprio termo já diz respeito à constituição da intelectualidade no interior da organização social e na relação entre os órgãos que constituem determinada sociedade. Atentemos para a seguinte reflexão:

Não existe atividade humana da qual se pode separar o homo *faber* do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982, p. 7-8, grifo do autor)

Nesse processo, o que coloca condições para a elaboração de uma concepção de mundo é a própria prática cotidiana, as funções do trabalho, enfim, as ações que asseguram a existência material. Essa concepção de mundo é uma prática intelectual e filosófica na medida em que qualquer ação de natureza prática pressupõe um modo de relação com a realidade social e cultural, ou seja, pressupõe uma linha de conduta conforme destacou Gramsci no excerto acima. No interior da prática profissional, originam-se especialistas em funções diversas, que contribuem para o desenvolvimento de determinada parte do conhecimento e da evolução de um “mercado” de bens, serviços ou tecnologias. Dessa função prática e especializada não deriva apenas um afazer técnico, mas também um conjunto de princípios que conduzem a prática social e cultural. Compreendemos que, nesta reflexão, podemos melhor definir o conceito de “concepção de mundo” sobre o qual nos fala Gramsci, ou seja, o conjunto de princípios que norteiam a vida social e cultural, que se origina nas funções práticas da existência material e, ao mesmo tempo, incide sobre ela mesma.

Propomos a seguinte reflexão: se o engendramento dos princípios que norteiam a vida social e cultural está nas práticas da existência material, então a concepção de mundo de um grupo de indivíduos não existe senão em um vínculo estreito com as suas

relações com o trabalho e com as ações que asseguram as condições materiais de existência. Dessa forma, a relação de um indivíduo com o trabalho conduz as suas condições de existência, não só materiais, mas sociais e culturais. Em última instância, essa relação produz a sua concepção de mundo⁷.

Falemos agora no segundo processo apontado por Gramsci (1982) como responsável pela formação de categorias intelectuais. Esse processo diz respeito a um grupo que surge a partir da estrutura econômica que o precede historicamente, carregando consigo o próprio desenvolvimento dessa estrutura. Esse grupo representa uma continuidade dos princípios e formas de pensamento ao longo da história. Eles estão vinculados a uma organização social ou instituição e desempenham a função de “intelectuais”, sendo que o fazem de acordo com os interesses e as concepções da organização na qual se inserem. Contraditoriamente, “eles consideram a si mesmos como sendo autônomos e independentes do grupo social dominante.” (GRAMSCI, 1982, p. 6). É o caso, por exemplo, dos eclesiásticos. Se refletirmos brevemente, no entanto, veremos que o grupo pertencente às instituições religiosas não só não é independente do grupo social dominante, como também faz parte de uma organização dominante que dita princípios e valores. Tais princípios e valores repercutem, primeiramente, na vida moral de uma sociedade, para, a partir daí, conduzir as relações econômicas entre indivíduos e instituições.

Uma afirmação importante para a compreensão do papel dessa categoria de intelectuais é a seguinte:

Os intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio [...] que o grupo dominante obtém, por causa da sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato da coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 1982, p. 11)

Compreendemos, então, que esse grupo de intelectuais exerce, historicamente, uma função de disposição e, mesmo, imposição, de valores hegemônicos. Chama-nos a atenção a reflexão de que a própria função e a posição no interior da produção ocupadas pelo grupo dominante faz com que ele obtenha uma condição de prestígio. Disso depreendemos que tanto a superestrutura quanto a infraestrutura se constroem a partir de valores hegemônicos na medida em que os reconhecem como legítimos por serem difundidos por essa classe dirigente de intelectuais. Estes, por sua vez, são reconhecidos como detentores de um poder “legítimo” justamente por ocuparem determinada posição no modo de produção, mais especificamente, uma posição de destaque em uma hierarquia capitalista ou uma função que favoreça as demandas dessa hierarquia.

Agora, tendo apresentado os dois processos que dão origem às camadas intelectuais, segundo Gramsci (1982, p. 11), é preciso refletir sobre quais são as implicações de se considerar, por um lado, que a própria atividade de produção

⁷ Tal reflexão poderia se desenvolver no âmbito da divisão do trabalho. Na medida em que a relação dos indivíduos com o trabalho está na origem dos processos que engendram as concepções de mundo de um grupo, a própria divisão do trabalho é determinante na produção dos princípios que norteiam as condições de existência de uma comunidade.

econômica dá origem a um tipo de intelectual e, por outro, que há uma camada intelectual que promove a continuidade histórica de valores e de uma “disciplina”.

Se o intelectual orgânico tem sua origem nos processos de produção econômica, então ele se forma no interior das forças sociais, a partir da sua própria perspectiva sobre as relações de produção. Isso aponta para duas reflexões. A primeira é que a sua atividade intelectual, ou seja, a sua ação prática com vistas às suas concepções de mundo depende da forma como ele se relaciona com as condições que determinam suas relações de trabalho. Nesse caso, haverá, em primeira instância, a reprodução⁸ dessas condições, e, dependendo de fatores históricos, haverá um grau maior ou menor de resistência e transformação.

A segunda reflexão é que o intelectual orgânico, ao se formar no interior das forças sociais, está em uma posição de intervenção na sua realidade social. Nesse sentido, a tese de Gramsci é revolucionária na medida em que ele confere às massas o lugar de agentes da transformação do seu próprio modo de vida. Enquanto os intelectuais tradicionais têm a função de dar continuidade aos princípios de um modo de produção, os intelectuais orgânicos estão em posição de resistir e transformar.

Outra implicação da teoria sobre os intelectuais orgânicos é que ela incide sobre o próprio conceito dialético de história de Gramsci. Para compreender a transformação e a resistência no interior de uma formação social, é preciso olhar para o papel dos intelectuais orgânicos, visto que os intelectuais tradicionais são forças que trabalham para a repetibilidade. A ação dos intelectuais orgânicos se dá a partir de suas concepções de mundo, ou seja, a partir de uma atividade filosófica, conforme já explicitamos. Então, essa ação acontece na relação dialética da teoria e da prática, e na contestação⁹ dos valores hegemônicos. Nesse sentido, a história acontece sob o prisma da dialética, na relação contraditória entre superestrutura e infraestrutura. Assim, se os intelectuais orgânicos são reconhecidos como categoria intelectual, logo as massas são agentes da história, ou seja, a história se constrói na contradição dos interesses antagônicos, mas a prática da transformação reside primordialmente na infraestrutura como representação das forças sociais.

5 A língua e o conceito de nacional-popular

A leitura sobre a normatividade da gramática e sobre os processos que originam os intelectuais tradicionais e os intelectuais orgânicos, bem como o papel destes na

⁸ É preciso esclarecer que, nesse sentido, trabalhamos com o conceito althusseriano de reprodução, que nos auxilia a compreender que a reprodução se desenvolve no âmbito contraditório da luta de classes, e que, por isso, pressupõe sempre algum nível de transformação. “[...] a reprodução da ideologia dominante não é a simples repetição, não é uma simples reprodução, nem tampouco uma reprodução ampliada, automática, mecânica de *determinadas* instituições, definidas, de uma vez para sempre, por suas funções, mas o combate pela reunificação e a renovação e *elementos ideológicos anteriores*, desconexos e contraditórios, em uma unidade conquistada na e pela luta de classes, contra as formas anteriores e as novas tendências antagônicas. A luta pela reprodução da ideologia dominante é um combate inacabado que deve ser sempre retomado e está sempre submetido à lei da luta de classes.” (ALTHUSSER, 2008, p. 240, grifos do autor).

⁹ É preciso esclarecer que essa “contestação” não é, necessariamente, da ordem da consciência da luta de classes, mas ela se engendra nas condições materiais de existência e nas próprias necessidades de ordem cotidiana.

sociedade, permite-nos pensar sobre a dimensão que o conceito de nacionalismo toma na teoria gramsciana.

Partimos da reflexão de Brandist¹⁰ (2012), que faz uma ampla leitura das relações entre língua e hegemonia na obra de Gramsci. O autor chama a atenção para o debate no Caderno 29 de *Cadernos do Cárcere* sobre a necessidade emergente, no contexto das primeiras décadas do século XX da União Soviética, de uma língua que proporcionasse compreensão e diálogo entre as massas e a política, ou seja, uma língua com função social. Leiamos a seguinte passagem:

By the mid-1920s a series of competing solutions were being formulated, ranging from the propagation of the language of the pre-revolutionary classics [...], through investing the colloquial language with wider social functions and encouraging the emergence of a standard that was close to that spoken by the masses [...], drawing on the linguistic creativity of the enfranchised masses to renew the public discourse and make it into a medium of enlightenment. (BRANDIST, 2012, p. 32)¹¹

Nesse sentido, compreendemos que é no contexto revolucionário soviético que surgem as condições para a discussão acerca da relação entre língua e hegemonia, e língua como possibilidade de emancipação e poder das massas. A própria *criatividade* das massas seria uma condição para a renovação e transformação das formas vernaculares. Continuemos a reflexão com Brandist (2012, p. 32):

This was precisely a debate about the relationship between what in *Notebook 29* Gramsci was to call *normative* and *spontaneous* or immanent grammars [...]: was the former to be imposed on the latter, or was a new norm to emerge from the interactions between spontaneous grammars? It also, crucially, raised the issue of the role of intellectuals in this process: of the traditional intellectuals inherited from pre-revolutionary times, and of the organic intellectuals that arose from the workers and peasants themselves.¹²

O autor destaca que os intelectuais orgânicos compunham a organização da imprensa popular soviética e eram o meio de comunicação entre o estado e as massas. Sobre essa comunicação, Brandist (2012, p. 32-33) destaca:

Here, language was by no means simply a technical medium, but the embodiment and articulation of socio-specific world views, and the attention of many Party leaders, including Trotsky [...] and Bukharin [...], were

¹⁰ Dr. Craig Brandist é professor no departamento de Estudos Russos e Eslovacos na Universidade de Sheffield. Sua pesquisa contempla, entre outros temas no interior dos estudos da História das Ideias, a história do desenvolvimento cultural na Rússia.

¹¹ Tradução sob responsabilidade da autora: “Na metade da década de 1920, uma série de soluções concorrentes estavam sendo formuladas, variando desde a propagação da linguagem dos clássicos pré-revolucionários [...], através de uma proposta de uso da linguagem coloquial com funções sociais mais amplas e do incentivo ao surgimento de um padrão mais próximo daquele falado pelas massas [...], aproveitando a criatividade linguística das massas emancipadas para renovar o discurso público e transformá-lo num meio de conhecimento.”.

¹² Tradução sob responsabilidade da autora: “Este foi precisamente um debate sobre a relação entre o que no *Caderno 29* Gramsci chamaria de *gramática normativa e espontânea ou imanente* [...]: seria o primeiro imposto sobre o último, ou seria uma nova norma a emergir das interações entre gramáticas espontâneas? Isso também, crucialmente, levantou a questão do papel dos intelectuais nesse processo: dos intelectuais tradicionais herdados dos tempos pré-revolucionários e dos intelectuais orgânicos que surgiram dos próprios trabalhadores e camponeses.”.

concerned with delicate balance between the need to adjust the language of the press to the needs of the masses, and the need to raise the verbal skills of the masses.¹³

Compreendemos, assim, a existência de uma preocupação crescente sobre a necessidade de uma língua que pudesse servir aos interesses das massas, que pudesse proporcionar esclarecimento e diálogo com a imprensa. Em seus escritos, Gramsci observa essa preocupação e tece comparações com o contexto social, político e cultural italiano.

Ao longo do volume 6 de *Cadernos do Cárcere* (2002), Gramsci discorre sobre questões relacionadas à literatura nacional de diferentes países para refletir sobre a relação do povo com a literatura e com a expressão cultural. Ao levantar essas questões, o autor aproxima a expressão cultural do que seria a expressão popular.

O autor reflete sobre como a arte e a literatura podem constituir forças de expressão popular, sob a condição de que o conteúdo moral e intelectual seja a elaboração das aspirações da nação num certo momento de seu desenvolvimento histórico (GRAMSCI, 2002, p. 39). Nesse sentido, o conceito de nacional-popular está atrelado à história de uma nação. Se o conceito gramsciano de história é dialético, então há a caracterização do que é da ordem do nacional e do popular como contraditório e heterogêneo. Assim, o nacionalismo não remete a uma unidade ou ao sentimento de pertencimento a uma nação unitária, mas à consciência dos indivíduos como partes de uma totalidade, de uma sociedade que vive sob a determinação de forças contraditórias. Ademais, a expressão popular constitui uma força de representação do desenvolvimento histórico de uma nação, das massas e de suas lutas e demandas.

Além disso, Gramsci desconstrói a ideia de unidade nacional ao observar que os intelectuais – os tradicionais, conforme compreendemos – estão distantes do povo e não estão ligados a ele por temáticas de interesse popular. Leiamos o seguinte excerto:

Os intelectuais não saem do povo, ainda que acidentalmente algum deles seja de origem popular; não se sentem ligados ao povo (à parte a retórica), não o conhecem e não sentem suas necessidades, suas aspirações e seus sentimentos difusos; mas são, em face do povo, algo destacado, solto no ar, ou seja, uma casta e não uma articulação (com funções orgânicas) do próprio povo. A questão deve ser estendida a toda a cultura nacional-popular e não se restringir apenas à literatura narrativa [...]. (GRAMSCI, 2002, p. 43)

É preciso observar que essa reflexão de Gramsci se dá a partir da observação da falta de alcance da produção intelectual no interior da cultura popular italiana. No entanto, ao partir de uma observação do contexto de sua própria nação, Gramsci desenvolve um conceito de nacionalismo que transcende o idealismo de pensar na nação como um todo homogêneo, com uma cultura oficial e monopolizada pelo cânone. Ao contrário disso, o que é da ordem do nacional está primordialmente vinculado ao que pertence ao domínio popular, o que entendemos como sendo do domínio das forças sociais. Assim, a própria definição de “popular” toma uma dimensão ampla, conferindo a esse adjetivo a força de ser a perspectiva mais importante na caracterização da cultura nacional.

¹³ Tradução sob responsabilidade da autora: “Aqui, a língua não era, de modo algum, simplesmente um meio técnico, mas a encarnação e a articulação das visões do mundo socioespecíficas, e a atenção de muitos líderes do Partido, incluindo Trotsky [...] e Bukharin [...], estavam preocupados com o equilíbrio delicado entre a necessidade de ajustar o idioma da imprensa às necessidades das massas e a necessidade de elevar as habilidades verbais das massas.”.

6 Considerações finais

A obra de Antonio Gramsci é extensa, ampla e, às vezes, um tanto fragmentada, como, por exemplo, as teses contidas nos “cadernos miscelâneos”. Por outro lado, o autor é incisivo em suas colocações, e não só desconstrói, mas também reconstrói, o que nos permite verificar a própria ciência dialética a serviço da transformação de conceitos e da abertura a novas perspectivas sobre diferentes temas, entre eles, a língua, a gramática e suas implicações no âmbito da caracterização do que constitui o nacional e o popular.

O materialismo histórico e dialético está no cerne de toda tese gramsciana, e a sua leitura vem a corroborar e destacar a necessidade de uma abordagem materialista da língua. O fato de partir de uma concepção material da língua abre caminho para uma nova compreensão sobre os processos culturais na sociedade, e isso produz um deslocamento de forças na medida em que confere às forças sociais um papel de destaque como agentes de transformação. Uma concepção material de língua trabalha lado a lado com a história e compreende a língua como força de representação e de transformação social. Esse ponto de partida é capaz de reformular o próprio ensino de língua materna, transformar a relação das massas com a língua nacional e, assim, revolucionar as formas de relação do indivíduo com o estado e com a política.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDIST, Craig. The cultural and linguistic dimensions of hegemony: aspects of Gramsci's debt to early Soviet cultural policy. *Journal of Romance Studies*, v. 12, n. 3, p. 24-43, 2012.

CROCE, Benedetto. *Aesthetic as science of expression and general linguistic*. New York: Noonday Press Edition, 1966.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Cadernos do cárcere*. v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MONASTA, Attilio. *Antonio Gramsci*. Recife: Massangana, 2010.

VOSSLER, Karl. *The spirit of language in civilization*. London: Kegan Paul, 1951.

_____. *Filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1963.

A ARTE DA TRADUÇÃO: UM BREVE EXERCÍCIO DE TERMINOLOGIA DIACRÔNICA

Cristian Cláudio Quinteiro Macedo

Submetido em 03 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 29 de setembro de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 255-270.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

A ARTE DA TRADUÇÃO: UM BREVE EXERCÍCIO DE TERMINOLOGIA DIACRÔNICA¹

THE ART OF TRANSLATION: A BRIEF EXERCISE OF DIACHRONIC TERMINOLOGY

Cristian Cláudio Quinteiro Macedo*

RESUMO: Apresenta-se, neste artigo, um estudo piloto de terminologia diacrônica, cujo recorte temporal vai de 1812 até 1817. Partindo dos pressupostos da Teoria Sociocognitiva da Terminologia, de Rita Temmermam, foi analisado um corpus distribuído em dois subcorpora. A primeira tese acadêmica francesa acerca da Tradução constitui o primeiro subcorpus e um conjunto de resenhas críticas publicadas no *Journal des Débats*, jornal diário de grande circulação na França, constitui o segundo. O objetivo da pesquisa foi verificar se havia uma linguagem especializada comum que caracterizaria o domínio da Tradução no período. Além de descrever brevemente essa linguagem, pretende-se identificar, para futuro aprofundamento, qual o modelo cognitivo que produziu as unidades de compreensão compartilhadas pelos textos que compõe o corpus de análise.

PALAVRAS-CHAVE: Terminologia diacrônica; Estudos da Tradução; Metáfora conceitual.

ABSTRACT: This article presents a pilot study of diachronic terminology, with a temporal cut from 1812 to 1817. Based on the postulates of the Sociocognitive Theory of Terminology, introduced by Rita Temmermam, we analyzed a corpus comprised of two subcorpora. The first subcorpus is constituted by the first French academic thesis on Translation. And a set of critical reviews published in the *Journal des Débats*, daily newspaper of great circulation in France, constitutes the second. The purpose of the research was to verify if there was a common specialized language that would characterize the domain of Translation in the period. In addition to a brief description of this language we intend to identify, for further studies, which cognitive model produced the units of understanding shared by the texts that comprise the corpus of analysis.

KEYWORDS: Diachronic terminology; Translation studies; Conceptual metaphor.

1 Introdução

O presente trabalho é um estudo inicial de terminologia diacrônica e tem como objeto a linguagem especializada do campo de conhecimento relativo à Tradução na segunda década do século XIX, na França. Acreditamos que nossa pesquisa não só contribui com os estudos dos interessados em terminologias do passado, mas especialmente dos tradutólogos que se ocupam da memória e da história da sua área.

Construída enquanto disciplina acadêmica autônoma somente a partir dos anos oitenta do século XX, os Estudos da Tradução têm como antecedentes mais de dois mil anos de reflexões sobre o tema. Cícero, São Jerônimo, Martin Lutero, Schleiermacher, são alguns dos estudiosos que se debruçaram sobre o tema ao longo da história,

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

* Graduado em História pela UFRGS, mestre e doutorando em Letras pela mesma universidade.

desenvolvendo um campo cujos debates, ideias e reflexões sobre a prática nunca prescindiram, obviamente, de um conjunto próprio de termos e conceitos. Aqui, no entanto, a preocupação não foi apresentar uma análise dos escritos desses grandes nomes da Tradução, mas alguns textos produzidos entre 1812 e 1817 considerados de valor histórico e teórico para os Estudos da Tradução.

Em julho de 1812, Frédéric Vaultier defendeu a primeira tese doutoral acerca da Tradução na França, na Faculdade de Letras da então Universidade Imperial. Vaultier entende que, sendo “*un travail compliqué et difficile*”, a tradução precisa de pessoas com um bom preparo para realizá-la (VAULTIER, 1812, p. 2). No mesmo ano, em dezembro, Jean Joseph Dussault, crítico literário que escrevia para um importante jornal francês (*Journal des Débats*), publica uma resenha onde afirma que traduzir autores antigos como Cícero e Salústio seria “*un travail aussi ingrat qu’il est pénible, une tâche également difficile et infructueuse*”, logo, não se deveria traduzi-los (DUSSAULT, 1812, p. 2). Com a grande repercussão que suas resenhas tiveram, Dussault se demora sobre o tema até 1817, defendendo a intraduzibilidade dos clássicos gregos e romanos.

Diante desses importantes documentos, o presente trabalho se propõe a responder às seguintes questões: (1) *Frédéric Vaultier e Jean Joseph Dussault tratavam da Tradução como uma área do conhecimento, usando unidades de uma linguagem especializada comum para sustentar seus argumentos?* (2) *A tese acadêmica e as resenhas de um jornal de grande circulação, ao tratarem do mesmo tema, manejavam as mesmas unidades de compreensão?* Para respondê-las, fizemos uma abordagem comparativa e descritiva de um *corpus* dividido em dois *subcorpora* (um constituído pela tese de Vaultier e outro pelas resenhas de Dussault).

A descrição não foi exaustiva, pois nos ativemos aos termos que coincidiram na comparação entre os *subcorpora*, a fim de corroborar ou não a nossa hipótese de que havia uma linguagem especializada compartilhada entre os autores. Faremos uma lista dessas unidades e analisaremos seu uso nos textos, tentando, de forma panorâmica e inicial, reconhecer possíveis modelos cognitivos dos quais eles tenham emergido.

Apresentaremos a seguir um breve apanhado de nossos pressupostos teóricos, passando pelos avanços das reflexões sobre as possibilidades dos estudos diacrônicos da terminologia em geral e, em especial, daqueles alicerçados na Teoria Sociocognitiva da Terminologia. Depois, trataremos de nosso *corpus* de análise, seu contexto histórico e sua importância para os Estudos da Tradução. Por fim, mostraremos os resultados iniciais de nossa pesquisa, norteados pelas questões acima apresentadas.

2 A Terminologia diacrônica

Apesar de ser considerada durante muito tempo um “*parent pauvre*” dentro do campo da Terminologia (DURY; PICTON, 2009, p. 31), a abordagem diacrônica vem avançando nos últimos anos. Em 2009, Pascaline Dury e Aurélie Picton fazem essa afirmação na esteira do diagnóstico feito por Bernt Møller, quando este propôs uma *terminocronia*, ou seja, um “estudo da evolução dos termos e das terminologias”: havia um “déficit diacrônico” no campo de estudo das linguagens especializadas (MØLLER, 1998, p. 426).

Dury e Picton verificaram alguns obstáculos aos estudos diacrônicos: (1) de ordem teórica e histórica, (2) de ordem técnica, (3) de ordem pragmática e (4) de ordem psicológica.

Os obstáculos (1) de ordem teórica e histórica, estariam na criação da disciplina *Terminologia*. Fundados estritamente na lógica, os princípios da Teoria Geral da Terminologia, de Eugen Wüster, como a monorreferencialidade, a univocidade, a ausência de conotação e, principalmente, o tratamento sincrônico das terminologias não dariam espaço a abordagens diacrônicas, calcadas nas possibilidades de mudança. As autoras também entendem que outros fatores fizeram com que o interesse pela diacronia ficasse em segundo plano. Os princípios de Wüster, citados acima, ao serem colocados em cheque nos anos 1990, juntamente com os avanços na exploração de *corpus* e dos recursos da informática em geral, abriram amplas possibilidades de análise na sincronia nos estudos terminológicos.

Os obstáculos (2) de ordem técnica, dizem respeito à falta de recursos informáticos, textuais e financeiros para os estudos diacrônicos, já que todos estariam alocados nos estudos sincrônicos. Compilar *corpora* que cobrissem mais de 10 anos, voltados exclusivamente à linguagem especializada, era algo oneroso e pouco provável de ser implantado nos anos 1990. Além disso, as ferramentas de análise de *corpus* eram todas desenvolvidas visando à sincronia.

Os obstáculos (3) de ordem pragmática, dão-se na medida em que as demandas à Terminologia (por empresas, laboratórios, etc.) dizem respeito a utilizações de caráter prático na dimensão sincrônica das terminologias e os estudos diacrônicos não apresentariam esse caráter.

Os obstáculos (4) de ordem psicológica, surgem em função do hábito dos pesquisadores de analisar o aspecto estatístico da língua, muito mais do que seu aspecto mutável. Também pesa o fato de o termo *diacronia* trazer uma carga de preconceitos, ligando-o a noções de arcaísmo, de documentos velhos, etc., dificultando a simpatia frente à abordagem.

Diante dos obstáculos levantados por Dury e Picton, as autoras propõem uma “reconciliação” com a diacronia que se daria, por via teórica, através das propostas de Rita Temmerman, em sua Teoria Sociocognitiva da Terminologia. Percebendo a importância de descrever o caráter evolutivo da *unidade de compreensão* para melhor apreendê-la, a teoria estimula os estudos diacrônicos (DURY; PICTON, 2009, p. 35). É essa reconciliação que, em 2013, Dury sente estar se realizando, e a sustenta ao afirmar que, apesar de não ser “totalmente explorado, [o estudo diacrônico] não se situa mais à margem da disciplina” (DURY, 2013, p. 2).

Essa reconciliação talvez já pudesse ser verificada no cenário dos estudos terminológicos brasileiros a partir do início dos anos 2000. Os artigos *Terminografia médica no Brasil no século XIX*, de Maria da Graça Krieger, *Estrutura e funcionamento dos dicionários jurídicos no Brasil do século XIX*, de Anna Maria Becker Maciel e *Terminografia brasileira no final do século XIX: contraponto entre domínios emergentes e consolidados*, de Maria José Finatto, todos publicados na seção *Terminologia diacrônica*, do livro *Temas de Terminologia* (KRIEGER; MACIEL, 2001), são textos pioneiros que abriram uma série de artigos, dissertações e teses que se debruçaram sobre diversos domínios, lançando mão da abordagem diacrônica da terminologia. Com raras exceções, os pesquisadores responsáveis por essa produção se apoiam na Teoria Sociocognitiva da Terminologia.

Sem dúvida, os estudos de Rita Temmerman são incontornáveis ao se pensar a terminologia diacronicamente. Questionando a Teoria Geral da Terminologia, denominada de “teoria tradicional”, Temmerman propõe uma abordagem terminológica com bases na Linguística Cognitiva, especialmente na Teoria dos Modelos Cognitivos

Idealizados de George Lakoff. A autora levanta cinco pontos que, segundo ela, produziriam uma teoria mais “realista” da Terminologia:

1. A análise deve partir das unidades de compreensão, caracterizadas recorrentemente por uma estrutura prototípica, ao contrário da teoria tradicional que parte de conceitos claramente definidos;

2. Uma unidade de compreensão é estruturada de maneira intra e intercategorial e funciona no interior de modelos cognitivos, diferentemente da teoria tradicional que atribui a cada conceito um lugar em uma estrutura conceitual lógica ou ontológica;

3. A definição varia conforme o tipo de unidade de compreensão e o nível de especialização do emissor e do receptor. Na teoria tradicional a definição do termo pode ser intensional e/ou extensional;

4. A sinonímia e a polissemia devem ser descritas, pois estão ligadas à compreensão. A teoria tradicional defende o ideal de univocidade;

5. As unidades de compreensão estão em permanente evolução e a diacronia é importante, dependendo do caso, para o entendimento das unidades. Além disso, modelos cognitivos, como os metafóricos, têm um papel de destaque no desenvolvimento de novas ideias, deixando claro que os termos são motivados. Já na teoria tradicional os termos são vistos como tendo relação arbitrária com o conceito e são estudados apenas sob a ótica da sincronia (TEMMERMAN, 2000).

Diante do escopo do presente trabalho, é o quinto ponto, em suas duas dimensões, que mais nos interessa. No que diz respeito à importância de uma abordagem diacrônica, propomo-nos a realizar um estudo de caso no qual, seguindo parâmetros comuns à historiografia contemporânea e a todo estudo que se propõe diacrônico (delimitação temporal e espacial, questão norteadora, *corpus* documental, crítica documental, etc.), descreveremos, de forma não exaustiva, elementos terminológicos de um campo de conhecimento (Tradução). Apresentamos, portanto, uma pesquisa de terminologia diacrônica de escala reduzida, visando contribuir com trabalhos de escala (de tempo e de espaço) maior.

No que tange ao valor dos modelos cognitivos no desenvolvimento das ideias dentro do domínio da Tradução, mesmo não sendo o objetivo maior de nossa pesquisa, acabamos por nos deparar com um conjunto de metáforas nas unidades de compreensão manejadas pelos dois autores estudados. Diante disso, preocupamo-nos apenas em mapear suas possíveis origens, como será relatado na seção 4 do presente artigo, entendendo ser o suficiente para responder de maneira satisfatória a nossas questões norteadoras.

Nos Estudos da Tradução, são poucas as pesquisas sobre o percurso cronológico dos termos no domínio da disciplina. Apesar de Brigitte Lépinette propor um “modelo descritivo-comparativo” de estudo dos “conceitos metatradutológicos” no qual contempla a evolução de um conceito em épocas diferentes (2015, p. 147), os trabalhos de maior relevância são raros. Entre eles, o que se destaca é o de Hurtado Albir. Inserido em seu *Traduction y Traductologia*, o capítulo *Nociones centrales de análisis* apresenta a noção de *fidelidade* como chave nas análises de tradução ao longo do tempo, mas se demora nas unidades de conhecimento contemporâneas da disciplina como *equivalência*, *unidade de tradução*, *técnicas de tradução*, etc. (HURTADO ALBIR, 2007).

Um estudo global que enfoque as unidades de compreensão no domínio da Tradução em diferentes estratos de tempo ainda está por ser feito. Estudos de caso que contemplem recortes contextuais e temporais específicos e que privilegiem textos

teóricos e críticos, tendo a tradução como objeto, podem contribuir para esse futuro trabalho. Sem dúvida, ele propiciará avançarmos a uma perspectiva mais ampla da disciplina, mapeando as possíveis origens e transformações das unidades de compreensão manejadas em seu domínio.

3 Sobre o *corpus*

A primeira metade do século XIX é rica para o campo da Tradução. Não somente no aspecto editorial, visto que a imprensa acelerava mais e mais seu desenvolvimento, mas também no que diz respeito às artes, ciências e literaturas. Após a Revolução Francesa, que nos últimos anos do século XVIII demarcara o início de uma nova idade histórica, Napoleão coroou a si mesmo como o primeiro imperador da França. Seu império alastrava-se por toda a Europa Ocidental e suas expedições ao norte da África levaram para a França a pedra Roseta, cuja tradução feita por Jean-François Champollion descortinou o Antigo Egito ao mundo moderno. Nos campos administrativo, diplomático, econômico e cultural, a tradução era atividade crescente e imprescindível ao projeto imperial francês. Crescimento este que não desacelerou após a queda de Napoleão, em 1814.

Nosso *corpus* de trabalho é constituído por textos publicados entre 1812 e 1817 em meios diferentes e, cada qual, com propósitos específicos: (1) a primeira tese sobre tradução defendida na França e (2) uma série de resenhas críticas de importante jornal parisiense. Apesar de serem conjuntos de textos com diferentes níveis de especialização e distintas situações enunciativas, já que a tese era voltada a especialistas e as resenhas visavam o público em geral, os dois *subcorpora* são essenciais para responder uma das questões de pesquisa, que diz respeito à existência ou não de uma linguagem compartilhada entre os autores, Vaultier e Dussault.

O primeiro *subcorpus* é constituído pela primeira tese sobre tradução na França. O autor, Marie Claude Frédéric Etienne Vaultier (1772-1843), foi um intelectual que seguiu a carreira acadêmica. Nascido na região de Caen, na França, completou seus estudos em Paris. Em julho de 1812, doutorou-se em Letras, na então Universidade Imperial, e, em outubro do mesmo ano, foi convidado para ser professor substituto de retórica no liceu de Caen. Dois anos depois, tornou-se o titular da disciplina. Sua tese doutoral, *De la Traduction*, foi republicada em 1842 no *Bulletin de l'Instruction Publique et des Sociétés Savantes de Caen*. Em 1816, entrou no magistério superior como professor da Faculdade de Letras de Caen, profissão que exerceu até sua morte, em 1843. Sobre a tradução, além da sua tese, escreveu apenas um opúsculo que foi lançado em 1829: *Essais de traduction de poésie sacrée* (MANCEL, s.d.).

O texto da tese tem 16 páginas, com 4.400 palavras, e foi publicado por Fain, impressor da Universidade Imperial, no mesmo ano de sua defesa. A obra foi digitalizada e disponibilizada no portal Google Books.

O segundo *subcorpus* é constituído por uma série de resenhas publicadas na seção *Variétés*, do *Journal des Débats*, entre 1812 e 1817.

Fundado em 1789, o *Journal des Débats* tinha então um caráter eminentemente político. Chamava-se *Journal des débats et des décrets*, e sua finalidade era publicar as atas da Assembleia Nacional Francesa. Em 1800, o *Journal* ganha um caráter mais cultural, sendo criada uma seção com esse fim em seu rodapé chamada *feuilleton*. Em 1805, após a ascensão de Napoleão I, o nome do periódico muda para *Journal de*

l'Empire. É somente em 1814, com a restauração da monarquia francesa, que passa a ser chamado *Journal des Débats Politiques et Littéraires* e, além do *feuilleton*, já contava com outra seção literária: a *Variétés* (BERTIN et al., 1889). Um dos mais representativos críticos literários que publicavam nessa seção era Jean Joseph Dussault (1769-1824).

Filho de um médico da *École Militaire de Paris*, onde nasceu, Dussault, apesar de escrever sobre medicina, não seguiu a carreira do pai, preferiu voltar-se ao jornalismo, colaborando com diversos periódicos ao longo de sua vida. Durante a Revolução Francesa, chegou a cooperar com um jornal jacobino, *l'Orateur du Peuple*. Mas, posteriormente, condenou os excessos praticados no período do *Terror*, e contribuiu com o processo de restituição dos bens dos condenados injustamente pelo regime. Seu nome, como jornalista e crítico literário, ganhou notoriedade a partir de seus escritos publicados no *Journal des Débats*, do qual era redator. Tido como crítico de “gosto severo”, Dussault, segundo escrevera mais tarde seu amigo Féletz, “*combattait avec force et talent tous les sophismes des novateurs littéraires*”. Em 1818, recebeu a condecoração da *Legião de Honra*. Foi nomeado conservador da Biblioteca de *Sainte-Geneviève* em 1820 e, no ano seguinte, candidatou-se à Academia Francesa, mas perdeu para seu colega de redação do *Débats*, Villemain (FÉLETZ, 1840, p. 158-165). Dussault foi considerado “*l’adversaire plus formidable des traductions et des traducteurs*” (MONFALCON, 1835, p. xvii).

Em dezembro de 1812, Dussault escreve sobre o que seria conhecido como seu “sistema de Tradução”. Na realidade, era um manifesto sobre a intraduzibilidade dos clássicos greco-romanos. Foram publicadas na seção *Variétés* do *Journal des Débats*, entre 1812 e 1817, oito resenhas críticas defendendo o seu sistema. A coleção completa do jornal foi digitalizada pela Biblioteca Nacional Francesa e pode ser consultada no portal *Gallica*, da Biblioteca Nacional da França. As oito resenhas formam um conjunto de 17.804 palavras.

Apesar da disparidade de tamanho entre os dois *subcorpora*, nossa análise não foi afetada, pois a questão que norteia a presente pesquisa tem caráter qualitativo e hermenêutico. Não nos ocupamos com o número de ocorrências dos termos analisados. Nossa preocupação se limita a verificar quais são as unidades de compreensão que ocorrem nos dois *subcorpora* e se seu uso caracteriza uma linguagem especializada comum aos dois autores².

4 Termos e análise

Utilizando as ferramentas online do site *Sketch Engine* (the.sketchengine.co.uk), realizamos uma *wordlist* de cada *subcorpora* e depois as comparamos, formando uma terceira lista³. Nesta lista, algumas unidades em comum já eram esperadas, como *traduction*, *traducteur* e *fidélité*. Esta última, como apreendemos de Hurtado Albir, em seu estudo já citado, é uma noção chave nas análises metatradutológicas. Aparece pela primeira vez em 13 a.C, na *Epistola ad Pisones*, de Horácio, e percorre toda a história da tradução. É um termo de longa duração, mas que, surpreendentemente, não é de importância capital nos textos de nosso *corpus*. Ele é mais significativo na tese de

2 Sobre a viabilidade de pesquisas em corpora com disparidade de tamanho, ver FINATTO, 2018.

3 As *wordlists* não foram inseridas por questão de espaço e por não serem, suas integridades, imprescindíveis no presente trabalho.

Frédéric Vaultier, onde há uma distinção entre “*fidélité relative*”, que é possível de ser alcançada, e a “*fidélité absolue*”, de caráter utópico (VAULTIER, 1812, p. 12-13). Entre os vocábulos presentes na lista de ocorrências comuns aos *subcorpora*, destacamos:

1. *Coloris*
2. *Copie*
3. *Harmonie*
4. *Imitation*
5. *Modèle*
6. *Original*

Ao lê-los pela primeira vez, um pesquisador de conhecimento mediano sobre a época estudada é transportado a outro campo de conhecimento que não o da tradução. São termos muito presentes no domínio das Belas Artes francesa. Essa constatação nos levou à hipótese de que seria um conjunto de metáforas recolhidas desse domínio. André Clas, quando se propõe “a retomar, a reformular e a apoiar os princípios” de Rita Temmerman, esclarece-nos sobre a possibilidade de trânsito dos termos em diferentes áreas.

Os termos são “unidades de conhecimento” bem como as outras palavras, com as quais compartilham alguns atributos pertencendo a uma área particular. É o que Rita Temmerman chama de “unidade de compreensão”. Portanto, está claro que essas unidades de conhecimento são unidades linguísticas e que, conseqüentemente, podem passar de uma área à outra, da língua comum à língua de especialidade e vice-versa, e nela adquirir ou perder uma significação mais específica (CLAS, 2004, p. 235).

Optamos, então, como ponto de partida para a nossa análise, usar somente algumas palavras comuns aos dois *subcorpora* que, aparentemente, guardavam essa característica de mobilidade e ativação dentro do discurso dos autores. A ideia era buscar a confirmação de que eram unidades de compreensão, com caráter metatradutológico, de uso comum aos dois autores, construídas a partir de um modelo cognitivo metafórico.

Partimos, após a comparação das *wordlists*, para uma análise qualitativa. Fazendo uma leitura do contexto em que as unidades comuns foram utilizadas, pretendíamos confirmar se teriam sido ativadas verdadeiramente como conceitos próprios do campo da tradução e não apresentados incidentalmente como remissões à Literatura ou a outro domínio próximo.

Lendo o material que compõe o *corpus*, percebemos que *harmonie* e *coloris* diziam respeito às características do texto a ser traduzido e que deveriam ser mantidas no texto produzido pelo tradutor. Logo, eram unidades usadas tanto para obras traduzidas quanto para obras literárias não traduzidas. Por esse motivo, decidimos retirá-las de nossa análise, guardando lugar apenas àquelas que poderíamos chamar estritamente de metatradutológicas, ou seja, próprias do discurso acerca da tradução.

Em uma primeira visada, a hipótese de que se tratavam (*copie*, *imitation*, *modèle* e *original*) de unidades de compreensão próprias do campo da tradução, mas de caráter metafórico, oriundas do campo das Belas Artes, fazia sentido. Nos textos do *corpus*, diferentemente do que majoritariamente se entende hoje por *tradução* nas muitas teorias

e abordagens dos Estudos da Tradução, Dussault e Vaultier (como a maioria dos tradutores e críticos oitocentistas) denominam-na como “*l’art de traduire*” (VAULTIER, 1812, p. 16) (DUSSAULT, 1817, p. 2).

Sendo a tradução entendida como uma arte, a compreensão dos fenômenos envolvendo o traduzir produziriam denominações com essa especificidade, ou seja, as unidades ativadas no contexto especializado da tradução seriam marcadas pelo caráter artístico do objeto a ser analisado, estudado, conhecido. Usar metáforas extraídas do campo das Belas Artes para analisar e debater as questões do campo da Tradução é um processo que, a partir da Teoria Sociocognitiva da Terminologia, podemos compreender: o modelo cognitivo produtivo para as denominações no campo da tradução seria o metafórico (TEMMERMAN, 2000, p. 60-61).

Para confirmar a nossa impressão de que as quatro palavras remanescentes da lista (*copie*, *imitation*, *modèle* e *original*) eram unidades de compreensão originárias do campo das artes, procuramos seus significados em dicionários de língua comum e em dicionários especializados em contexto próximo do recorte temporal de nosso *corpus*. Este percurso de confirmação, ao mesmo tempo em que descreve parte da terminologia tradutória do período, serve-nos como resposta às questões norteadoras do trabalho.

4.1 *Copie*

Desde a segunda metade do século XIII, *copie* remete à ideia de reprodução. Inicialmente, referia-se somente à reprodução de um texto escrito, porém mais tarde (1636) passou a significar também “reprodução de uma obra de arte” (CNRTL).

O dicionário da Academia Francesa de 1798, (edição de data mais próxima ao contexto de nosso *corpus*) apresenta como primeira definição “*écrit fait d’après un autre*” e, como segunda, “*imitation exacte des originaux de peinture, sculpture et gravure*” (ACADÉMIE, 1798).

Já no contexto de um dicionário especializado, o *Dictionnaire des beaux-arts* de Aubin Louis Millin, *copie* tem a seguinte definição:

ouvrage de l’art exécuté dans toutes ses parties d’après un autre qu’on appelle l’original. [...] On distingue trois sortes de copies: les copies fidèles et serviles; les copies faciles et peu fidèles; et celles qui sont fidèles et faciles (MILLIN, 1806, p. 348).

4.2 *Imitation*

Da mesma forma que *copie*, *imitation* já havia sido absorvida pelos dicionários de língua geral como um termo inserido na linguagem artística. No verbete do Dicionário da Academia temos:

Imiter, en parlant des ouvrages de l’esprit ou de l’art, se dit, soit d’un auteur qui prend, dans ses écrits, l’esprit, le génie, le style d’un autre auteur; soit d’un peintre qui suit dans ses tableaux la manière, le goût et l’ordonnance de quelque autre peintre” (ACADÉMIE, 1798).

Nas devidas proporções, *imitation* para as Belas Artes é semelhante à *fidelidade* para o domínio da tradução: um conceito-chave. As definições de pintura nos contextos

de linguagem especializada, até o início do século XIX, traziam a noção de *imitação*. Imitar a natureza era o seu objetivo (LUNIER, 1805, p.503).

Já em 1806, Aubin Louis Millin, em seu dicionário já citado, afirma que a arte da pintura possui uma parte de imitação e também uma parte de reflexão, separando a imitação em três categorias: a imitação sem objetivo nem reflexão (*une singerie*); a imitação servil, que o artista reflete para escolher o original que lhe servirá de modelo, mas não usa de reflexão para realizar a imitação (feita com exatidão de todos os detalhes); e a imitação livre e refletida, sendo essa a ideal no campo das artes (MILLIN, 1806b, p. 164). Uma espécie de síntese acerca do termo, que associa o aspecto técnico com o aspecto reflexivo na imitação, foi apresentada na obra *Essai sur la nature, le but et les moyens de l'imitation dans les beaux-arts* (QUINCY, 1823).

4.3 Modèle

Na definição de *modèle* do dicionário de língua geral temos que: “*Parmi les peintres et les sculpteurs, on appelle modèles, tous les objets d’imitation que ces artistes se proposent*” (ACADÉMIE, 1798).

No contexto especializado, Millin inicia seu verbete de *modèle* apresentando a seguinte definição: “*C’est en général tout ce qu’on se propose d’imiter*”. Depois, vai especificando o seu sentido em alguns ramos da arte. Na pintura, são chamados modelos os indivíduos que posam nus para os pintores; na escultura, são figuras de cera ou de argila para os artistas se guiarem, já que materiais como o mármore são frágeis e pouco afeitos a correções; na arquitetura, são as maquetes representando prédios, obras e monumentos a serem construídos (MILLIN, 1806b, p. 458-461).

4.4. Original

Diferente de *modèle*, que faz referência à função exercida por uma pessoa ou um objeto, *original* diz respeito à sua natureza:

Qui est la source et l’origine de ce qui a été publié, d’après quoi on a copié, emprunté, répété, qui a servi de modèle, et qui n’en a point eu. Le tableau original. La statue originale (ACADÉMIE, 1798).

Em obras de referência no domínio da arte, “*s’entend d’un dessin, d’un tableau, d’un morceau de sculpture, composé et fait d’invention ou d’après nature* (MILLIN, 1806b, p. 725). Desta forma, original é aquele produto artístico que não foi fruto de reprodução, mas de criação do artista, a partir de imagens de sua mente ou de imagens da natureza.

O original pode ser copiado e imitado. Quando o artista tem diante de si um original e se propõe a imitá-lo, faz dele um modelo.

4.5 Alguns contextos de uso das unidades de conhecimento no corpus

Antes de avançarmos nos usos das unidades pelos autores estudados, vale a pena recolhermos alguns verbetes do dicionário da Academia referentes ao domínio da Tradução. *Traducteur* é aquele que “*traduit d’une langue en une autre*”; existe o “*bon, fidèle, élégant, exact traducteur*”. *Traduction* é a “*action de traduire*”, e a “*version d’un ouvrage dans une langue différente de celle où il a été écrit*”; ela pode ser “*nouvelle, fidèle, exacte*”. *Traduire* significa “*faire passer un ouvrage d’une langue dans une autre*” e uma obra pode ser “*bien traduit, fidèlement traduit, traduit mot à mot*”, etc. (ACADÉMIE, 1798, p. 680).

Nenhuma das unidades de compreensão analisadas está inserida nos verbetes ligados à tradução nesse importante dicionário de língua geral. Porém, já se encontravam tão consolidadas no contexto das artes plásticas que em todas as suas definições no dicionário há referências a esse domínio, conforme visto nas subseções anteriores.

Daí pensarmos que *copie*, *imitation*, *modèle* e *original*, em qualquer texto, remetiam ao contexto da arte, mesmo que o leitor não fosse especialista. Podemos dizer que já estavam presentes no imaginário da intelectualidade francesa, do recorte temporal estudado, como unidades que evocavam diretamente conceitos artísticos. Ao lê-los em textos de outro domínio, como no caso da tese e das resenhas acerca da tradução, o leitor da época faria as relações entre o conteúdo que as unidades de compreensão tentavam evocar no contexto dado, com o seu conteúdo consagrado no campo das Belas Artes. Ou seja, *copie*, *imitation*, *modèle* e *original* eram lidas como metáforas.

Vejamos a definição de tradução elaborada por Frédéric Vaultier, em sua tese:

La traduction, considérée comme production littéraire, est un genre de composition difficile à caractériser: ce n’est point une **copie**⁴, parce que les langues n’est point de moyens de se copier; c’est plus qu’une **imitation** [...] ; c’est une composition sur les idées d’autrui; une sorte de reproduction d’un **modèle** donné, participant presque également de **l’imitation** et de **la copie** [...] (VAULTIER, 1812, p. 6).

Chama-nos atenção que o autor não lança mão do conceito metatradutológico, de longa duração, *fidelidade*, recorrente nos verbetes do dicionário da Academia. Vaultier propõe que a tradução não seria uma cópia propriamente dita (com seu caráter de exatidão), mas também não seria uma imitação no sentido estrito, pois tratar-se-ia de uma composição autoral de um determinado modelo. Seu interesse parece o de firmar a ideia de que a tradução é uma arte e que precisa de uma teorização organizada conforme os parâmetros artísticos. Segue Vaultier:

Les règles de la traduction, comme celles de tous les arts, sont fondées en théorie sur l’objet même de l’art, et se modifient, jusqu’à un certain point, dans la pratique, par la difficulté de l’application. L’objet de la traduction est connu, c’est l’imitation, mais quel est l’objet essentiel d’exacte imitation de tant de choses, qui le plus souvent s’excluent l’une l’autre? Justesse d’expression, coloris, mouvement, clarté, harmonie, etc. [...] Sans doute Le traducteur doit s’attacher à rendre exactement le sens de son **original** (VAULTIER, 1812, p. 7).

4 Todos os grifos em negrito nas citações são nossos.

Vaultier eleger o sentido como o que deve ser mantido do original, na imitação realizada pelo tradutor. Imitação que, ao ser definida como o objeto da tradução, remete a traços do conceito de Belas Artes da época, ainda sob influência da máxima aristotélica “*a arte imita a natureza*”. Percorrendo algumas obras do final do século XVIII e início do século XIX recolhemos citações que explicitam essa ideia:

Nous donnons le nom d’art [...] à tout ce qui est susceptible d’invention et **imitation** de la nature ; plus il entre d’invention dans l’essence d’un art, plus celui-ci a de droit à notre admiration ; plus **l’imitation** se porte aux objets relevés de la nature , plus l’art qui l’exerce est distingué (QUINCY, 1791, p. 38).

La sculpture est l’art de rendre ou **d’imiter** des formes d’objets visibles et palpables par des formes de matieres quelconques, également visibles et palpables. La peinture est l’art **d’imiter** des objets visibles avec le secours de la couleur, ou, pour être plus exact, avec le secours de plusieurs couleurs (WATELET, 1792, p. 662).

L’imitation de la nature, l’idée du beau, la conoissance approfondie des passions ont été les objets de leurs études: c’est la base de tous les arts; c’est celle de la peinture et de la sculpture (DIDEROT, 1795, p. ij).

Suivant quelques critiques, tout [em Belas Artes] est **imitation**; selon eux, ils sont nés de **l’imitation** de la nature. Ils avancent que les ouvrages des beaux-arts ne plaisent que parce que cette **imitation** a été hereuse, ou parce que nous remarquon avec plaisir la ressemblance qu’il y a entre l’original et **l’imitation** (MILLIN, 1806b, p.163).

Tout le mérite des arts se réduit a **l’imitation** des formes dans le beau matériel, et de l’expression dans les affections morales (KÉRATRY, 1822, p. 1).

Inegavelmente, o conceito de *imitation* presente nas citações acima não pode encaixar-se perfeitamente naquilo que o tradutor faz ao traduzir. Diante de um texto em língua estrangeira, o que se realiza não é o mesmo que um pintor ou um escultor fazem diante de um modelo. São processos diferentes, mas que guardam alguns traços de semelhança. Nesse sentido, ao se colocar a Tradução no rol das artes, não haveria necessidade de se criar novas unidades de compreensão que atendessem ao conceito relativo ao que o tradutor faz diante de um texto. O estatuto de arte da Tradução traria ao seu domínio condições de acomodar algumas unidades de compreensão das Belas Artes, não em sua integralidade, mas como metáforas. Na tese de Vaultier percebemos um movimento que Finatto, em seu artigo *Terminologia e ciência cognitiva*, pode nos esclarecer: “um determinado conceito será formado a partir de uma aproximação de determinada realidade com um outro determinado conceito” (2001, p. 148).

Os argumentos de Joseph Dussault vão de encontro aos de Frédéric Vaultier, apesar de usar os mesmos conceitos. Ao contrário de definir os limites e as possibilidades da tradução, ele sustenta a sua impossibilidade, defendendo a intraduzibilidade dos clássicos. Para ele, existia na França “*infiniment plus de bons originaux que de bonnes traductions; le nombre de ces dernières est même très-petit*”. E todos os seus escritos buscam sustentar que “*il est impossible de traduire d’une*

*manière satisfaisante les grands **modèles** de la littérature ancienne* (DUSSAULT, 1812, p. 2). Ao questionar os tradutores, em uma de suas resenhas, sobre a quem interessaria as traduções, Dussault escreve:

Aux gens de lettres? Ils doivent lire les **originaux** ; et si quelquefois si les jettent les yeux sur vos ouvrages, sur les foibles et pâles **copies** que vous leur offrez, quel fruit en recueillent-ils ? un sentiment un peu plus vif peut-être des beautés que vous avez défigurées et outragées (DUSSAULT, 1813, p. 2).

Os originais, as obras clássicas gregas e romanas, seriam inalcançáveis à tarefa do tradutor. As traduções seriam *pálidas cópias* (que parecem se encaixar no sentido de “*peu fidelles*” de Millin) que seriam tentativas frustradas de um trabalho artístico. Ao leitor, só restaria voltar-se aos originais.

Sobre as traduções em versos, Dussault afirma que “*ne sont que des imitations plus ou moins trompeuses, plus ou moins éloignées du modèle*” (DUSSAULT, 1813, p. x). Frente aos originais clássicos, postos como modelos aos tradutores em suas tentativas de imitação, o resultado é insatisfatório. Para o crítico, os tradutores, diante de “*excellens modèles*” como Salústio e Cícero, tentam dar-lhes uma “*nouvelle forme d’existence*”, mas que na verdade trata-se de “*une mort*” (DUSSAULT, 1812, p. 2).

Para Dussault, existiria apenas uma utilidade na tradução dos antigos, pois é “*en s’essayant à traduire les grands modèles de l’antiquité que l’on peut apprendre l’art d’écrire*” (DUSSAULT, 1812, p. 3). A tradução não deixaria de ser arte, mas se restringiria a um caráter pedagógico. A imitação dos antigos auxiliaria na formação dos escritores, mas não deveriam ser publicadas.

Apesar de defenderem posições diametralmente opostas, Vaultier e Dussault usam um conjunto comum de unidades de compreensão. Entendendo a tradução com arte, a defesa de seus posicionamentos se constrói nessa base comum, constituindo uma comunicação que, via metáforas oriundas de uma área mais consolidada e popularizada que a Tradução, era satisfatória. Ao mesmo tempo em que mantinham uma coesão interna em um discurso de especialidade que se constituía academicamente, eram capazes de se fazer entender, seja diante do público alvo de uma tese, seja diante do leitor de resenhas críticas de um jornal diário de grande circulação.

Vale destacar que o entendimento da tradução como arte é anterior aos autores estudados, mas o fato de unidades de compreensão terem sido publicadas, em ambiente acadêmico, em uma tese pioneira acerca do tema, faz desse contexto uma espécie de tentativa de consolidação das unidades. Mapear a chegada dessas unidades no domínio da Tradução demandaria uma abertura no recorte temporal e uma ampliação do *corpus* trabalhado. Mas, no que diz respeito ao objetivo do presente trabalho, já nos é suficiente concluir que, bem antes dos Estudos da Tradução do século XX, um conjunto compartilhado de unidades de compreensão permitiu o começo de debate no meio acadêmico e uma abertura às discussões na esfera pública sobre o tema.

5 Considerações finais

Apesar de terem sido elaborados em contextos comunicativos diferentes (meio acadêmico e jornal de grande circulação), a tese de Frédéric Vaultier e as resenhas de Jean Dussault compartilhavam de um conjunto significativo de unidades de

compreensão. Um diálogo se travava, cujas opiniões eram expressadas e defendidas por autores que faziam uso de uma linguagem especializada.

A partir da comparação dos dois *subcorpora* e da descrição de suas unidades comuns, acreditamos ter respondido a contento as questões norteadoras de nossa pesquisa: (1) *Frédéric Vaultier e Jean Dussault tratavam da Tradução como uma área do conhecimento, usando unidades de uma linguagem especializada comum para sustentar seus argumentos?* (2) *A tese acadêmica e as resenhas de um jornal de grande circulação, ao tratarem do mesmo tema, manejavam as mesmas unidades de compreensão?* Os quatro vocábulos (*copie, imitation, modèle* e *original*) eram metáforas oriundas de um domínio estranho à Tradução, sendo ativadas como unidades de compreensão com caráter metatradutológico no discurso de Vaultier e de Dussault. Ao mesmo tempo (1) eram unidades de uma linguagem especializada comum no domínio da Tradução e (2) eram utilizadas tanto em ambiente acadêmico quanto em textos de maior circulação.

Para pensar a Tradução na França durante o século XIX e não incorrer em anacronismo, não se pode esperar dela uma finalidade essencialmente comunicativa, visando levar elementos presentes em textos de uma cultura a outra. O século XX produziu perspectivas tradutórias dessa natureza, e as definições de tradução comumente trazem expressões como “substituição de material textual”, “mensagem”, “língua de origem”, “língua meta”, “texto de origem”, “texto de destino”, etc. (PYM, 2016, p. 29-30). Para os Estudos da Tradução, tradutor não é mais um artista, é um “mediador linguístico e cultural” (HURTADO ALBIR, 2007, p. 28). E mesmo alguns tradutores literários que empregam a palavra “arte” para denominar seu ofício, enunciam-na de forma diferente dos oitocentistas.

Ao mesmo tempo em que um estudo diacrônico nos faz compreender melhor as permanências e as mudanças, também fornece material de reflexão diante das rupturas. Rupturas que tentam construir o novo, adaptar-se ao contemporâneo, mas acabam por eclipsar certos detalhes do ofício importantes para sua história. Quando se deseja retomar a memória disciplinar, é preciso entender essas rupturas, suas origens e motivações. Assim torna-se mais factível o resgate histórico de elementos profissionais, técnicos e teóricos que porventura tenham se dispersado nessas transformações conceituais e terminológicas. E também é possível entender melhor o fato de determinados tradutores, a despeito de uma supremacia discursiva que tende à técnica de escopo comunicativo, insistirem em definir a tradução, ainda hoje, como arte.

Sendo o presente artigo apenas a apresentação dos resultados da primeira etapa de uma pesquisa, espera-se que as próximas tragam mais luz às questões terminológicas relativas ao campo de conhecimento da Tradução do período estudado.

REFERÊNCIAS

ACADÉMIE FRANÇAISE. *Dictionnaire de l'Académie française*. Paris: Smits, 1798.

HURTADO ALBIR, A. *Tradución y Traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2007.

BERTIN, E.; BOURGET, P.; CHAILLEY, J. et al. *Le Livre du Centenaire du Journal des Débats*. Paris: E. Plon, Nourrit et Cie, 1889.

CASTRES, A. *Dictionnaire de Littérature*. Tomo III. Paris, Vincent, 1770.

CLAS, A. A pesquisa terminológica e a formulação de parâmetros em função das necessidades dos usuários. In: ISQUERDO, A.N.; KRIEGER, M.G. (orgs). *Ciências do Léxico*. Vol. II. Campo Grande: Editora da UFMS, p. 223-238, 2004.

CNRTL. *Portal Lexical*. Disponível em: <http://www.cnrtl.fr/definition/copie>. Acesso em: 24 jan. 2018.

DIDEROT, D. *Essais sur la peinture*. Paris: Buisson, 1795.

DURY, P. Étude comparative et diachronique des concepts ecosystem et écosystème. *Meta*, n. 44 (3), p. 485–499, 1999.

DURY, P. Que montre l'étude de la variation d'une terminologie dans le temps. Quelques pistes de reflexion appliquées au domaine medical. *Debate Terminológico*, n. 9, p. 2-10, 2013.

DURY, P.; PICTON, A. Terminologie et diachronie: vers une réconciliation théorique et méthodologique? *Revue française de linguistique appliquée* (Vol. XIV), p. 31-41, 2009.

DUSSAULT, J. J. Oraisons choisis de Cicéron. *Journal des Débats*. Paris: p. 1-4, 14 jul. 1813.

DUSSAULT, J. J. Salluste. *Journal des Débats*. Paris: p. 1-4, 13 dez. 1812.

DUSSAULT, J. J. Traduction en vers des Odes d'Orace. *Journal des Débats*. Paris: p. 1-4, 10 jul. 1817.

FÉLETZ, C. M. *Mélanges de philosophie, d'histoire et de littérature*. Paris: Perisse frères, 1840.

FINATTO, M. J. B. Metaphors in scientific and technical languages: challenges and perspective. *DELTA[online]*, vol. 26, n.spe, p.645-656, 2010.

FINATTO, M. J. B. Terminologia e ciência cognitiva. In: KRIEGER, M. G., MACIEL, A. M. B. (Org.). *Temas de terminologia*. São Paulo/ Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Humanitas/USP, 2001, p. 141-149.

FINATTO, M. J. B. Trabalho com pequenas e grandes amostras textuais: levantamento de terminologias na área de Pneumopatias Ocupacionais. In: ISQUERDO, A.N.; DAL CORNO, G.O.M. (orgs). *Ciências do Léxico*. Vol. VIII. Campo Grande: Editora da UFMS, 2018 (no prelo).

HUMBLEY, J. Vers une méthode de terminologie rétrospective. *Langages*, n. 183, p. 51-62, 2011.

KÉRATRY, A. H. *Du beau dans les arts d'imitation*. Paris: Audot, 1822.

KRIEGER, M. G.; MACIEL, A. M. B. (Org.). *Temas de terminologia*. São Paulo/ Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Humanitas/USP, 2001.

LÉPINETTE, B. La historia de la traducción: Metodología Apuntes bibliográficos. In: LÓPEZ, P. Ordóñez; PINILLA, José A. Sabio. *Historiografía de la traducción en el espacio ibérico*. Cuenca: Castilla-La Mancha, 2015.

LUNIER. *Dictionnaire des sciences et des arts*. T. 1. Paris: Gide & Nicolle, 1805.

MANCEL, G. *Notice sur M. F. Vaultier, ancien doyen de la Faculté des lettres de Caen*. Caen: de Laporte, (s. d.).

MILLIN, A. L. *Dictionnaire des beaux-arts*. T. 1. Paris: Desray, 1806.

MILLIN, A. L. *Dictionnaire des beaux-arts*. T. 2. Paris: Desray, 1806b.

MØLLER, B. À la recherche d'une terminochronie. *Meta*, n. 43 (3), p. 426–438, 1998.

MONFALCON, J. B. Essai sur la vie et les Ouvrages d'Anacréon. In: *Odes d'Anacréon*. Paris: Didot, 1835, pp. xi-xix.

PYM, A. *Teorías contemporáneas de la traducción*. Tarragona: Intercultural Studies Group, 2016.

QUINCY, A. Q. *Essai sur la nature, le but et les moyens de l'imitation dans les beaux-arts*. Paris: Didot, 1823.

QUINCY, A. Q. *Suite aux considérations sur les arts du dessin en France*. Paris: Desenne, 1791.

WATELET, C. H. *Dictionnaire des arts de peinture, sculpture et gravure*. Tomo III. Paris: Levesque, 1792.

TEMMERMAN, R. Une théorie réaliste de la terminologie: le sociocognitivism. *Terminologies nouvelles*, n. 21, p. 58-64, 2000.

VAULTIER, F. *De la traduction*. Paris: Université Imperiale, 1812.

A PESQUISA DAS LÍNGUAS ESLAVAS NO CENÁRIO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA REGIÃO SUL BRASIL

Myrna Estella Iachinski Mendes

Submetido em 07 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 27 de julho de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 271-290.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

1. Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
2. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
3. Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
4. Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

A PESQUISA DAS LÍNGUAS ESLAVAS NO CENÁRIO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA REGIÃO SUL BRASIL

THE SEARCH OF SLAVIC LANGUAGES IN THE SCENARIO OF LINGUISTIC DIVERSITY OF BRAZIL

Myrna Estella Iachinski Mendes*

RESUMO: O presente artigo analisa o estado da arte sobre línguas de imigração eslava em contato com o português no contexto da diversidade linguística brasileira. O estudo justifica-se por ampliar o foco para complementação e compartilhamento de resultados e chegar a uma visão consistente do comportamento linguístico em relação às línguas eslavas. O artigo inicia com a análise dos imigrantes eslavos (poloneses, ucranianos, russos) na perspectiva histórica de imigração. Na sequência, priorizam-se estudos descritivos, com enfoque sociolinguístico, plurilinguístico-dialetológico ou de sociologia da linguagem, levando às seguintes considerações: 1) a necessidade de formação de pesquisadores para as línguas eslavas; 2) mapeamento da presença das línguas eslavas; 3) mapeamento das diferentes variedades eslavas presentes no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Imigração eslava; língua; multilinguismo.

ABSTRACT: This paper analyzes the state of the art about immigration languages in contact with Portuguese in the context of Brazilian linguistic diversity. The study is justified by broadening the focus to complement and study the results, and to arrive at a consistent view of linguistic behavior in Slavic language languages. The article begins with an analysis of Slavic immigrants (Polish, Ukrainian, Russian) from the perspective of immigration. Then, descriptive studies with a sociolinguistic, plurilingual-dialectological or language sociology approach led by these considerations are prioritized: 1) the need for training researchers for Slavic languages; 2) mapping of the presence of Slavic languages; 3) mapping of different Slavic varieties present in Brazil.

KEYWORDS: Slavic immigration; language; multilingualism.

1 Introdução

Línguas de imigração pressupõem, por definição, um movimento migratório de uma matriz de origem (ponto de partida) para um novo meio (área no Brasil), em contato não apenas com o português como também com outras línguas, normalmente de outros imigrantes que não procedem da mesma matriz de origem (ALTENHOFEN & THUN, 2016). Como esse movimento e esse desenvolvimento no novo meio conta já com um período de tempo razoável, essas línguas de imigração também estão, consequentemente, sujeitas à variação e mudança linguística, bem como à manutenção ou substituição pela língua majoritária do novo meio. Junto com a língua, imigra a cultura, incluindo hábitos, aspectos materiais e práticas sociais particulares.

As teses, dissertações, artigos e mapas que tratam de aspectos linguísticos têm descrito o cenário linguístico-cultural desses imigrantes, tanto na oralidade quanto na escrita. As línguas eslavas chegaram ao Brasil, sobretudo, a partir da segunda metade do

* Doutoranda do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Orientador Cléo Vilson Altenhofen. E-mail: cvalten@ufrgs.br

séc. XIX, anos 1860 e 1889, e se estenderam até 1950. Como primeiros núcleos de colonização polonesa tem-se o ano de 1847, poloneses que chegaram ao Espírito Santo, provenientes da Prússia Oriental e da Silésia. A presença russa é registrada em localidades como Palmeiras, no Paraná, em 1870.

No entanto, os Russos vieram em três levadas, a partir, também, de 1847 (BISTENSKO, 2006, p.11). Os primeiros imigrantes ucranianos vieram por volta de 1895 e 1897 quando, segundo Garin (2010, p.11), cerca de 20 mil imigrantes ucranianos aportaram no porto de Santos e de Paranaguá. Os primeiros direcionaram-se a Prudentópolis e Malet Pr., considerados os primeiros imigrantes ucranianos que se instalaram no Brasil. Ao todo, estima-se, de acordo com o IBGE de 1940/1950, um total de 0,41% de bilíngues, português-língua eslava, sendo que o maior contingente (36,9% dos falantes de línguas eslavas) se concentrava no Paraná e 27,42% no Rio Grande do Sul. São números baixos, comparando com as cifras de alemães e italianos, e que, ainda, sofrem da dificuldade de, muitas vezes, distinguir seus falantes como poloneses, ucranianos ou russos, tendo em vista as diferentes formas de hibridismo que os caracterizam. De qualquer forma, mais justo é considerar as territorialidades atingidas por esses grupos que, seguramente, abrangem uma área bem superior à atual Polônia. Diante dessas circunstâncias, manter a língua é um desafio aos que aqui se constituíram, em contato com uma língua e cultura de base luso-brasileira tão distinta.

No presente artigo, analisamos, inicialmente, os aspectos históricos apontados pelos estudos como relevantes para a descrição das línguas de imigração eslava em contato com o português, no Sul do Brasil, em especial do polonês. Entre esses aspectos estão às condições de assentamento no novo meio, a territorialidade da língua, assim constituída, bem como aspectos da socialização e integração no contexto brasileiro.

Em um segundo momento, também, constitui um dos focos de análise deste artigo o levantamento de documentos escritos, teses, dissertações e artigos produzidos sobre essas línguas eslavas. O objetivo é abstrair sinteticamente os principais resultados desses estudos, identificando aí a necessidade de novas perspectivas teóricas, para compreender o contexto das línguas eslavas no atual cenário brasileiro.

2 Os imigrantes eslavos no Sul do Brasil

Ao analisar as pesquisas sobre línguas de imigração, é inconcebível não considerar os estudos dos processos históricos desses imigrantes. Sendo assim, vale ordenar esses estudos em ordem cronológica, no período de 1956 a 2010, para reconstruir o itinerário desses imigrantes, ou seja, a rota dos grupos de origem eslava que ocuparam terras brasílicas, especificamente, na região Sul do Brasil. O Quadro 1 resume as principais contribuições de ordem histórico-social, as áreas abrangidas e tópicos de análise.

Quadro 1 – Quadro dos estudos com foco na história da imigração de escravos ao Brasil, em ordem cronológica

Estudo	Área de abrangência	Tópicos de análise	Tipo de estudo
Gardolinski (1956)	RS	Os imigrantes poloneses no RS-	A contribuição dos poloneses na formação do RS
Gardolinski (1977)	RS	A formação das escolas polonesas	Mapeamento das escolas quantificando-as no RS
Goulart (1984)	SC	Formação da Colônia Príncipe Dom Pedro	Os primeiros poloneses em Santa Catarina
Gluchowski (2005)	PR	Os poloneses e os processos de colonização no Brasil	O cenário dos imigrantes poloneses no Paraná e no Brasil
Martins (2008)	PR	Colonização eslava a partir de 1937	Gleba formalizada para receber imigrantes em Arapongas PR.
Iarochinski (2010)	PR	A identidade dos imigrantes poloneses no Brasil	Polaco ou polonês?

2.1 Presença eslava no Rio Grande do Sul

Em seu estudo sobre *Imigração e Colonização Polonesa*, Gardolinski (1956) chama a atenção para as fronteiras da Polônia, ocupada em parte pelas potências econômicas da Prússia, Rússia e Áustria. Esta divisão interna está na base dos processos migratórios de poloneses para o Brasil, especificamente com a vinda ao Rio Grande do Sul, a partir de 1890. Em vista da escassez de documentos, afirma-se o pesquisador que, no entanto, a imigração polonesa ocorreu apenas após a primeira “leva” de imigrantes italianos estabelecidos no Rio Grande do Sul.

[...] Conta-nos a História que, enquanto o primeiro grupo de imigrantes italianos aportava, em 1875, já existiam referências aos colonos poloneses, no Estado do Rio Grande do Sul, nos anos de 1867 e 1869; isto é, sem mencionarmos a vinda isolada de algumas pessoas ou grupos nos anos de 1839 e 1850. (GARDOLINSKI, 1956, p. 4).

Percebe-se a tentativa do pesquisador em relatar a chegada dos primeiros imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul. Porém, a falta de material de pesquisa não comprova esta afirmativa, levando a crer que os imigrantes poloneses vieram durante o maior número de imigrantes vindos para o Brasil no século XIX, juntamente com os demais imigrantes.

Precisamos considerar que uma das regiões da Polônia, que forneceu contingentes de colonos para o Rio Grande do Sul, era a Pomerânia (Pomorze) (pág. 82 - 1º vol) e a Silésia (Slask) (página 91-idem). Grande parte destas regiões, densamente habitadas por poloneses foi anexada pela Alemanha durante os vários desmembramentos da Polônia. É bastante provável, pois, que os poloneses já fizeram parte das primeiras levadas de emigrantes que se estabeleceram em S. Lourenço, perto de Pelotas (1857);

Santa Cruz (1849); Santo Ângelo (1857); Ijuí e Guaraní das Missões (hoje Guaramano) (1890). (GARDOLINSKI, 1956, p. 5).

Considerando, portanto, essa questão e a contar pelos sobrenomes, o fato de que muitos imigrantes que vieram com registros alemães, russos e austríacos eram poloneses, não nos restam dúvidas sobre a função exercida, ao chegarem ao Brasil, e especificamente ao Rio Grande do Sul: ensinar a língua alemã era necessário, pois os religiosos eram educados em Colégios austríacos (GARDOLINSKI, 1956). Com base em documentos fornecidos pelo IBGE (1950), Gardolinski faz uma estimativa dos diferentes imigrantes, com possível origem em matriz eslava, para o Rio Grande do Sul, entre 1885 a 1937 descrito na obra referida, desmistificando o marco do ano de chegada como 1890.

Quadro 2 - Chegada de imigrantes poloneses, russos, alemães e austríacos ao Rio Grande do Sul, entre 1885 e 1937

Ano de chegada ao RS	Número de poloneses	Número de russos	Número de alemães	Número de austríacos
1885 a 1937	23.796	19.525	43.115	4.779

Fonte: IBGE, 1950.

Se considerarmos as sobreposições de origem étnica e geográfica, conforme referenciado acima, é possível que o contingente polonês possa ter sido igual ou até maior que o contingente alemão, nos anos de 1885 a 1937, visto como o momento da “febre migratória no Brasil”. Ou seja, recebimento de maior número de imigrantes em terras brasileiras. Como se vê, trata-se de uma realidade não visível nos bancos de dados, com relação aos imigrantes poloneses. Gardolinski (1956), ainda, analisa os registros de famílias imigradas para o Espírito Santo e Bahia, nos meados de 1871 a 1873.

Quadro 3 - Imigrantes poloneses registrados até 1889

Paraná	Santa Catarina	Rio Grande do Sul	Outros Estados
6530	750	300	500

Fonte: GARDOLINSKI, 1956, p.16.

Através de relatos, entrevistas, visitas às comunidades, análise de documentos históricos, tem-se um quadro da presença dos imigrantes poloneses, os quais ajudaram na constituição do estado do Rio Grande do Sul.

2.2 Influências das Escolas polonesas

Também vem de Gardolinski (1977) uma análise da influência das *Escolas da colonização polonesa no Rio Grande do Sul* na formação do Rio Grande do Sul, a partir de 1890. Era através da educação que poderiam garantir essencialmente uma melhora nas condições de vida, do mesmo modo, havia a necessidade de fundar sociedades e escolas que revelassem as características étnicas e suas procedências para constituir a identidade do imigrante que se estabelecesse no Brasil (GARDOLINSKI, 1977).

As próprias colônias construíam as escolas, sendo que era escolhido para professor o de saber notório, pois não havia apoio do governo e nem das prefeituras. Lembrando que, antes de aprender o português, os alunos tinham aulas em polonês para compreender, ler e escrever em sua língua materna.

Nenhuma geração teria sido privada das primeiras letras, pois, já nos últimos anos que precederam a nacionalização, todas as matérias de ensino eram ministradas em vernáculo; e somente na parte da tarde, como complemento, ensinavam-se rudimentos de ciência, religião e da língua polonesa. (GARDOLINSKI, 1977, p. 20).

É preciso ter em mente que a política de nacionalização do Estado Novo (1937-1945) tinha o intuito de converter todos os imigrantes poloneses em cidadãos brasileiros, com a expectativa de que pudessem se aculturar no que o Brasil tinha para oferecer e esquecer, deste modo, sua história, pátria e nação de origem.

Gardolinski (1977) examinou manuscritos, documentos, cartas, livros paroquiais, livros de atas de sociedades, livros de viagens, registros escolares, anotações de professores, calendários antigos de 1890 e 1901, revistas com publicação mensal, fotografias e depoimentos de pessoas. Assim, os dados chegam a um total de 128 escolas, perfazendo mais de 3.500 alunos disseminados pelo interior do Rio Grande do Sul.

2.3 Imigrantes eslavos em Santa Catarina

Para compreender as pesquisas sobre as línguas eslavas, em Santa Catarina, tem-se como exemplo o estudo de Maria do Carmo Goulart (1984), sobre os primeiros imigrantes poloneses que chegaram ao Porto de Itajahy e se instalaram na região do Vale do Itajaí-Açu.

O estudo de Goulart (1984) nos ajuda a compreender os processos migratórios de Santa Catarina para o Paraná. O registro da chegada dos poloneses ao Porto de Itajaí, segundo Goulart (1984), inicia-se em 1869. Isso fez com que os poloneses, por corresponderem o último grupo de imigrantes que chegaram à Colônia, juntamente com alguns italianos, tivessem que ocupar as terras que restaram, as zonas de mata, dificultando a permanência nessas áreas. Alguns poloneses como italianos, permaneceram trabalhando para os demais colonizadores, os alemães. Outro grupo, a partir de 1871, junto com Edmundo Wos Saporski, cognominado como “pai da imigração polonesa”, usou desta estratégia para transferir os poloneses da Colônia de Brusque (Colônia Príncipe Dom Pedro) e levá-los a Curitiba.

Ao analisar os registros em cartório e identificar o batizado do primeiro polono-brasileiro nascido em terras catarinenses, Goulart (1984) desmistifica a tese de que os

primeiros poloneses brasileiros teriam nascido no Paraná. São discursos correntes tanto em Santa Catarina, quanto no Paraná e no Rio Grande do Sul, em relação aos imigrantes eslavos. Para os estudos linguísticos, tais diagnósticos socioeconômicos dos processos históricos constituem subsídio para a descrição e interpretação da vitalidade das línguas eslavas.

2.4 Os colonos eslavos no Brasil

Em seu estudo sobre a afluência dos colonos eslavos no Brasil, Gluchowski (2005) retrata especificamente as alocações de cada imigrante, bem como suas contribuições para a configuração cultural e ocupação dos espaços, agricultura, política, educação, religiosidade e suas diásporas nas respectivas áreas de imigração. Em relação às línguas, o autor traz um retrato sobre a presença polonesa nas colônias, em especial em Santa Cândida, região metropolitana de Curitiba, em que analisa os costumes, vestimentas, cultura, características da população local.

Segundo Gluchowski (2005), é frequente o descendente, especialmente o jovem, deixar de falar na sua língua materna, o polonês, para falar a língua portuguesa. Assim, perde-se totalmente o que chama de *polonismo*. Ou seja, o sentimento nacionalista é retratado como característica do “novo mundo”, em que se perde a nacionalidade original, para se constituir em outra nação.

Na leitura do texto, fica nítido que a língua representa uma questão secundária para o pesquisador, não no sentido de ser menos importante, mas sim, como parte dessa complexidade que é deixar de ser cidadão polonês, para se constituir como cidadão polono-brasileiro.

2.5 Polaco ou polonês?

Na pista dos processos históricos das línguas eslavas e em que se desenvolvem, tem-se ainda a contribuição dos estudos de Martins (2008), Iarochinski (2010), que ressaltam as características da cultura e da língua, incluindo o preconceito que sofreram os imigrantes eslavos em terras paranaenses.

Martins (2008) descreve a presença eslava na formação do município de Arapongas (PR). Especial atenção é dada às novas glebas formadas e organizadas desde 1937, em uma área distante 15 km da sede do município. Esse estudo enfoca basicamente uma gleba, preparada para receber poloneses, ucranianos e japoneses, a partir de um acordo entre Brasil e Polônia, em um período de ocupação intensa das terras no norte paranaense, nas décadas de 20 e 30 (MARTINS, 2008). Está claro que, nesses lotes divididos em alqueires, estabeleceram-se também mineiros, nordestinos, paulistas, além de imigrantes poloneses, ucranianos e japoneses. Na Gleba, a língua materna era importante para manter o sentimento nacionalista, pois preservando a própria língua se mantinha viva a identidade e as tradições de sua pátria.

Em seu estudo sobre “*Polaco*”: *identidade cultural do brasileiro descendente de imigrantes da Polônia*, Iarochinski (2010) busca desmistificar o termo pejorativo *polaco* com que muitos se referem a descendentes dos imigrantes vindos da Polônia, os quais, segundo o pesquisador, há mais de 90 anos sofrem uma campanha sistemática pela eliminação da língua falada no país. Em tom de reação, ressalta a identidade de

“polaco” desse imigrante polonês e recorre à etimologia, para justificar sua opção:

“A tradução de “polak” (que designa o nativo da Polônia), em todas as línguas latinas, com exceção do francês e romeno, é “polaco”. Em Portugal [...], o único termo usado é “Polaco”. Sendo desconhecido o termo “polonês”. A rejeição equivocada abre espaço para que se elucide alguns aspectos da tradução literal e adequada do idioma “Polaco” para o português: Polska= Polônia; Polak= Polaco; Polaków= Polacos. (IAROCHINSKI, 2010, p. 48-49).

Enfim, o autor busca, na literatura polonesa, em linguistas, filólogos, gramáticos como Cunha (1998) e Bagno (2001), bem como em definições de dicionários, a explicação para afirmar e reafirmar o uso do termo *polaco* como parte da identidade do descendente polonês. Por outro lado, os defensores do vocábulo “polonês” criaram um novo termo para designar a etnia polonesa, que é a designação “*polônico*” já muito referenciado em textos acadêmicos. Para Iarochinski (2010), este termo não faz sentido nenhum, pois em 2010 nem nos dicionários como Aurélio e Houaiss havia o registro.

Fica a pergunta se, para os estudos linguísticos, a definição de “polaco”, “polônico” ou “polonês” serve como indicador da vitalidade linguística ou presença/manutenção da língua de imigração, ou ainda se há preconceito em relação à designação de “polaco” ou “polonês”.

2.6 Novamente, a oposição de sentido entre *polaco* x *polonês*

É possível encontrar estudos pontuais mais específicos das línguas de imigração eslava. Um exemplo é o artigo de Cunha (1998) sobre “Alguns Etnônimos eslavos”, em que se apresenta a definição, a origem e formação de eslavismos e correlatos no português, como *mosco*; *moscovita*; *polaco*; *polonês*; *polônio*; *polono* e *ruteno*. Cunha (1998) usou de transcritos dos séculos XVI, XVII e XVIII para explicitar a origem desses vocábulos. Esse tipo de análise fornece subsídios para o estudo das variedades existentes, em especial no uso do termo *polaco*, muitas vezes, visto como pejorativo. Oferecendo, assim, ao pesquisador múltiplas escolhas para adequar sua análise sobre uma base científica mais sólida. Reforçando que, os Etnônimos eslavos não são relevantes para a pesquisa, porém como parte da passagem histórica da presença polonesa no Brasil.

3 Estudos sobre a vitalidade das línguas eslavas

Ao delinear uma perspectiva de pesquisa linguística dos contatos de imigração eslava, as teorias podem ser as mais diversas, desde o campo descritivo ao aplicado, ou mesmo de uma análise micro para um campo de visão macrolinguístico. O presente artigo propõe-se justamente a clarear o estado da pesquisa, identificando áreas abrangidas, tópicos de interesse e, não poderia ser diferente, lacunas de pesquisa.

A vitalidade das línguas eslavas e sua presença na região Sul do Brasil em relação com os processos históricos parecem, no entanto, constituir o foco central do momento. O quadro-, a seguir, tenta resumir o cenário atual da pesquisa, que não tem a pretensão de ser um levantamento exaustivo, embora inclua o que se tem até o momento

de mais significativo.

Quadro 4 - Pesquisas sobre as línguas eslavas

Estudo	Área / Localidade	Tópicos de análise
Delong & Kersch (2014)	Cruz Machado - PR	A presença das línguas eslavas/ Polonês no contexto religioso
Delong (2016)	[Santa Faustina] centro-sul do PR	Vitalidade linguística das línguas eslavas
Maciel (2010)	Itoupava Norte, em Blumenau - SC, e Benjamin Constant, em Massaranduba – SC	Manutenção e ou revitalização da língua polonesa
Semechechem (2016)	Prudentópolis - PR	A presença da língua Ucrâniana- ações de bilinguismo
Scholtz (2014)	Virmond - PR e Candói - PR	Contato da língua ucraniana e polonesa- identidade linguística das comunidades
Wepik (2017)	Áurea - RS e Nova Erechim - SC	Atitudes linguísticas/ crenças dos descendentes poloneses
Cunha (1998)	—————	Definição dos etnônimos eslavos/ polaco x polonês
Mazurek & Wenczenowicz (2009)	Panorama brasileiro	Ilustração bilingue português/ polonês trajetória polonesa no Brasil
Nadalin (2005)	Artigo	A sintaxe do polonês
Zdzisław Malczewski SChr (2008)	Contexto brasileiro da presença do polonês	Paisagem linguística – ilustração bilingue

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A primeira observação a fazer é que a maioria dos estudos levantados sobre línguas de imigração eslava surgiu nos últimos dez anos, coincidindo com o impulso dado pela política do inventário nacional da diversidade linguística (INDL). Junto com os estudos, vai-se delineando um quadro de formação de pesquisadores, especialmente no terreno da Sociolinguística e Dialetoлогия. Considerando as áreas e localidades abrangidas, têm-se ainda vazios significativos de pesquisa à descoberta. Até onde se sabe, não se tem igualmente um banco de dados significativo, como no caso do ALMA-H (Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch), que permita garantir o registro da língua, para uma descrição e revitalização futuras. Há carência de estudos descritivos da variação desse polonês, desse ucraniano, desse russo em “terras brasileiras”, em parte modificados pelo contato com o português, que exigiria um conhecimento mais ativo dessas línguas por parte dos pesquisadores.

3.1 O uso da língua polonesa no contexto religioso e como constituição de identidade

O primeiro estudo analisado, de Delong & Kersch (2014), assim como de Delong (2016), apresenta alguns aspectos relevantes sobre o uso da língua de imigração polonesa no contexto religioso como elemento de constituição da identidade. O estudo analisa o relato e a fala de um jovem padre polonês, na região de Cruz Machado - PR, sobre a presença e a vitalidade da língua polonesa na comunidade. Nessa comunidade, o padre reza uma vez por mês em polonês as missas, juntamente com os moradores de fala polonesa da região. Observa-se, ainda, portanto, certa vitalidade linguística no letramento litúrgico em polonês, ou seja, a manutenção da língua dá-se na esfera religiosa. Em 2014, época da entrevista, o referido padre já observava que algumas comunidades próximas não mais realizavam a liturgia na língua polonesa e que a presença de jovens não era significativa para manter a língua, já que, para ele, a língua não tinha prestígio e não “servia para muita coisa” (DELONG & KERSCH, 2014, p.79).

Percebe-se, neste relato, que, apesar de o pároco usar a língua como manifestação de discurso e identidade, para justificar a presença da língua na comunidade, ele mesmo põe em dúvida seu valor como prática a ser mantida, isto é, que mereça uma ação relevante para manutenção das crenças e da língua polonesa na comunidade.

Já em sua tese, Delong (2016) aprofunda a análise da vitalidade linguística no contexto bilíngue, identificando as esferas em que a língua se mantém significativamente e sendo substituída pelo português. Para Delong (2016), a língua de imigração se fortalece na quantidade de práticas sociais e domínios em que ela está inserida, entre os quais enumera, em ordem de relevância, a religiosidade, o conhecimento dos falantes em relação à língua, o uso da língua em diferentes faixas etárias, o papel da mulher na transmissão dessa língua, a presença e manutenção através da geração acima de 55 anos, entre outros.

A pesquisa da língua minoritária, como se vê, foca-se neste estudo não só no contexto e circulação da língua, mas também na sua estrutura nas comunidades de uso e de fala, que garantem ou não sua manutenção pelos falantes. A isso se soma a compreensão do panorama das ações de política linguística observadas na comunidade, como, por exemplo, as aulas de polonês no CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas). Essas aulas mostram-se insuficientes para manter a língua, pois os alunos fazem uso da língua polonesa, quando não estão em sala de aula. Delong (2016) conclui que a vitalidade da língua de imigração polonesa, nessa comunidade, mantém-se apenas através de eventos de letramento, tradições e costumes poloneses, onde a religião e a identidade desempenham papel central. Vê-se, portanto, que ações de promoção da manutenção de línguas minoritárias, como neste caso o polonês, mostram-se ineficazes, se não são assessoradas ou acompanhadas de práticas linguísticas que levem a essa promoção. Afinal, como se trata de uma prática de “Ensino de Língua Estrangeira”, o polonês não é visto como língua materna. Não se trata primordialmente de discutir as ações metodológicas que compõem as práticas do CELEM, mas sim de analisar e considerar o contexto bilíngue em que estão inseridos os aprendizes.

3.2 Língua polonesa em um contexto escolar, em Santa Catarina

A presença do polonês no contexto escolar foi também o tema da dissertação de Maciel (2010). Neste estudo, realizado nas comunidades rurais de Itoupava Norte, em Blumenau – SC, e Benjamin Constant, no município limítrofe de Massaranduba – SC,

mostrou que a língua de imigração polonesa foi usada especialmente no letramento litúrgico, na escola e em eventos culturais realizados em datas comemorativas. O objetivo principal desta pesquisa foi identificar os contextos de uso da língua, isto é, sua vitalidade linguística, determinando como seus falantes sinalizavam a possibilidade de uma proposta de manutenção e revitalização, já que nesse contexto há forte presença de falantes de alemão. Nesse contexto bilíngue português/alemão, polonês/alemão e português/polonês, o polonês apareceu na prática das escolas multisseriadas e nos cursos de idioma promovidos pela comunidade local. Alguns falantes do polonês, ao ingressarem na escola, iniciavam as aulas de alfabetização apenas falando no polonês “de casa”, sendo que alguns também falavam alemão. Levando, assim, os próprios colegas de sala auxiliarem como intérpretes do português para o polonês.

Em 2007, as duas comunidades receberam uma professora vinda da Polônia, que ministrava aulas em polonês na igreja da Comunidade Benjamin Constant, no período de contraturno dos alunos de idade escolar. Além disso, havia também uma turma de adultos que participava das aulas no período noturno. Segundo os relatos dos entrevistados, foi um momento de muita participação na comunidade. Contudo, após o término do contrato da estagiária polonesa, que regressou à Polônia, as aulas foram encerradas. Percebeu-se, neste estudo, o desejo da comunidade de aprender a escrever na língua polonesa, mas a falta de investimento e apoio pelas organizações, tanto religiosa quanto política, impediu a continuidade das aulas.

Novamente, confirma-se a relevância do suporte institucional e social para garantir a execução das ações de *language promotion*. As ações de política linguística que não possuem esse suporte e não dão continuidade acabam se perdendo nos processos naturais de contato linguístico com a língua majoritária (CALVET, 2007).

3.3 As práticas linguísticas

As práticas linguísticas são tema central da tese de Semechechem (2016) sobre o *Multilinguismo*. O estudo se desenvolve em uma escola de comunidade ucraniana da área rural de Prudentópolis - PR. Ciente da presença ucraniana em seu entorno, a escola municipal usa de estratégias para manter essa língua de imigração como prática recorrente na escola.

Entre os recursos usados estão conversas informais, atividades lúdicas, atividades escritas, entre outros procedimentos selecionados de acordo com a série, idade e turma. Semechechem (2016) conclui, ao final, que as práticas linguísticas na escola da comunidade ucraniana da zona rural de Prudentópolis produzem ações multilíngues, em que a escola colabora na promoção da língua.

A pesquisa de Semechechem (2016) segue a etnografia da linguagem, para se aproximar dos informantes e compreender as práticas locais. Ao lado das práticas linguísticas, são também abordadas questões relevantes sobre as políticas linguísticas implementadas na comunidade, visando manter e “cultivar” a cultura e língua de imigração ucraniana. É curioso notar que, apesar da presença paralela do polonês, as práticas linguísticas são reforçadas exclusivamente em ucraniano, em todas as esferas da comunidade, envolvendo igreja, escola, grupos folclóricos, entre outros.

Se observa que a substituição linguística (*language shift* - FISHMAN, 2006) do ucraniano pelo polonês foi perdendo espaço e se tornando obsoleta na comunidade, na medida em que as ações e atividades de promoção do ucraniano foram se consolidando.

3.4 Descendentes de poloneses e ucranianos em contato com o português

Contato semelhante entre as línguas de imigração polonesa e ucraniana foi estudado por Scholtz (2014), nas localidades de Virmond e Candói, no centro-sul do Paraná. Scholtz vale-se da teoria pluridimensional e relacional de Radke & Thun (1996) para descrever aspectos da identidade linguística dessas duas comunidades plurilíngues, onde vivem falantes do polonês e do ucraniano. A pesquisa analisou os efeitos do contato polono-ucraniano e como uma língua exerce influência sobre a outra.

Os informantes da pesquisa eram todos falantes bilíngues polonês/português e ucraniano/português. Scholtz (2014) dividiu esses informantes em quatro grupos, “divididos por critérios socioculturais, ou de escolaridade formal (diastráticos), localização geográfica (diatópico), pela faixa etária (diageracional), pelo gênero (generacional)” (SCHOLTZ, 2014, p. 43). Com isso, chegou-se à seguinte matriz de entrevistas, seguindo o modelo em cruz de Thun (1998), que inclui os grupos CaGI e CaGII (parte superior) e CbGI e CbGII (parte inferior).

Fonte: THUN, 1998, p. 711.

CaGII	CaGI
CbGII	CbGI

Figura 1 - Representação do modelo em cruz das dimensões de análise diastrática e diageracional, conforme Thun (1998)

A comparação horizontal entre os dados da geração mais velha (GII) e mais jovem (GI) permite uma análise de eventual mudança em curso. A comparação vertical entre falantes da classe mais e menos escolarizada (Ca e Cb) aponta a influência da escolarização e do acesso ao português. Por fim, a comparação entre a cruz da localidade de Virmond com a de Candói permite avaliar os efeitos do contexto macrolinguístico. O Quadro 5, a seguir, resume esses diferentes cruzamentos nas respectivas dimensões de análise:

Quadro 5 - Quadro de informantes das localidades pesquisadas

Área Geográfica	Idade	Gênero	Classe Social	Total de informantes
Ponto bilíngue Polonês-português Virmond (08 informantes)	Geração 1(GI) – 18 a 36 anos	Homens	Ca e Cb – 02 informantes	Oito Informantes
		Mulheres	Ca e Cb – 02 informantes	
	Geração 2 (GII) – acima de 55 anos	Homens	Ca e Cb – 02 informantes	
		Mulheres	Ca e Cb – 02 informantes	
Ponto bilíngue Ucraniano-português Candói (08 informantes)	Geração 1(GI) – 18 a 36 anos	Homens	Ca e Cb – 02 informantes	Oito Informantes
		Mulheres	Ca e Cb – 02 informantes	
	Geração 2 (GII) – acima de 55 anos	Homens	Ca e Cb – 02 informantes	
		Mulheres	Ca e Cb – 02 informantes	

Fonte: SCHOLTZ, 2014, p. 46.

A coleta de dados, por meio da aplicação de questionário, revelou que o informante se identificava de diferentes modos com sua etnia/sua língua/sua identidade. Foi constatado, conforme Scholtz (2014), que embora os informantes se considerassem bilíngues, tanto português/polonês, quanto português/ucraniano, não faziam uso efetivo da língua minoritária. Assim, na falta da língua, a identidade foi expressa através de aspectos culturais, como festas, culinária ou respectiva religiosidade, muito mais do que pela língua. Esses resultados nos levam a refletir sobre as estratégias normalmente implementadas para a manutenção de uma língua.

3.5 Crenças e atitudes linguísticas

Em seu estudo sobre *Crenças e atitudes linguísticas de polono-brasileiros de Áurea/RS e Nova Erechim/SC: o uso dos termos de parentesco*, Wepik (2017) comparou o comportamento bilíngue variável de falantes polonês/português em uma colônia-mãe (*Mutterkolonie*), no Rio Grande do Sul, e seus descendentes na colônia-filha (*Tochterkolonie*), no oeste de Santa Catarina. Wepik (2017) correlaciona as atitudes linguísticas dos falantes com diferentes fatores extralinguísticos, englobando os parâmetros das seguintes dimensões: diatópica (Áurea/RS e Nova Erechim/SC), diageracional (GII [55 anos ou mais] e GI [de 18 a 36 anos]), diasssexual (masculino e feminino) e diastrática (Ca [com graduação completa ou cursando] e Cb [nenhuma escolaridade até o ensino médio]) (RADTKE & THUN, 1996).

Para analisar adequadamente os resultados, o estudo leva em conta, além disso,

aspectos ligados ao plurilinguismo, manutenção e substituição linguística, revitalização linguística e cooficialização. Vale salientar que o modelo teórico proposto nesses dois últimos estudos propicia uma visão macro, em que se buscam sínteses sobre o caminho ou o rumo que a língua minoritária está tomando na respectiva comunidade. Para tanto, foi utilizado um questionário metalinguístico, para análise das crenças dos falantes, além de um questionário lexical baseado nos termos de parentesco como indexalizador das tendências observadas na manutenção e/ou substituição da língua polonesa nos pontos de pesquisa. Depreende-se, nessas descrições, que os diferentes estudos linguísticos relacionados às línguas eslavas no Sul do Brasil contemplam cenários diversos, cada um com sua particularidade e significado para a pesquisa dessas línguas.

3.6 Obras ilustradas bilíngues

Existe um campo de estudo com interface histórica e linguística que é especialmente ilustrativo do contato do imigrante polonês e eslavo, de modo geral, com a natureza e sociedade brasileira. Um exemplo é o trabalho de Mazurek, Oliveira e Wenczenowicz (2009), traduzido e organizado por Márcio de Oliveira & Thaís J. Trata-se de uma obra ilustrada bilíngue polonês/português brasileiro que faz um retrato do colonizador polonês em terras brasileiras, desde o período da Colonização, em 1500, até a chegada de imigrantes de origem eslava no Paraná, seus personagens ilustres, poetas, entre outros que se radicaram no Brasil.

Fonte: MAZUREK, OLIVEIRA e WENCZENOWICZ, 2009.

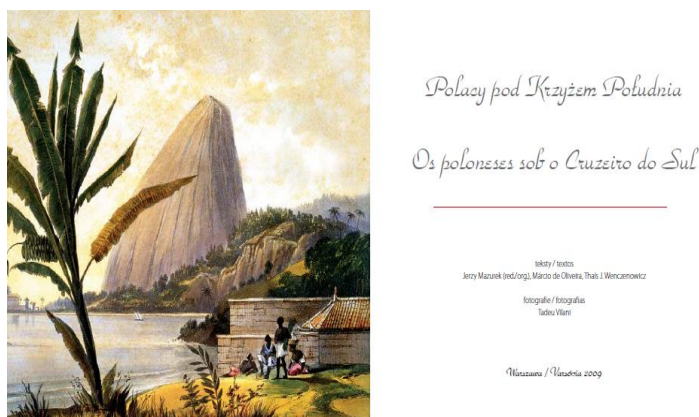


Figura 2 - Capa da representação do Brasil, no local de chegada dos imigrantes poloneses

Na primeira parte do estudo, os pesquisadores apresentam os literatos de relevância para o contexto brasileiro, entre os quais Jacob Pinheiro Goldeberg, Samuel Rawet e Paulo Leminski, representados na literatura e arte como símbolo de expressão e contribuição para a composição histórica dos poloneses no Brasil. Por meio de uma série de ilustrações, o estudo apresenta o cenário histórico da presença das línguas eslavas no Brasil. O texto bilíngue, em português e polonês, representa uma das ações de políticas linguísticas que levam a manutenção de uma língua minoritária. E, de certo modo, faz parte de

planejamento linguístico que mantém a memória de mais de uma língua.

3.7 Paisagem linguística: presença visual da língua de imigração polonesa no Brasil

Na mesma linha do estudo anterior, Zdzisław Malczewski SChr (2008), escritor nascido na Polônia e naturalizado brasileiro, publicou em Varsóvia, em comemoração aos 140 anos de migração polonesa de Santa Catarina para Curitiba, um pequeno estudo sobre *“Marcas da presença polonesa no Brasil”*. Através de imagens, homenagens de cidadãos polono-brasileiros em placas de ruas, instrumentos artesanais usados pelos descendentes poloneses no período da colonização, entre outros, a publicação apresenta a presença polonesa no Brasil. Pode se dizer que, em termos de pesquisa linguística, o estudo nada mais é do que o reflexo de uma paisagem linguística-*linguistic landscape*, (2006).

De significância para os estudos linguísticos, a paisagem linguística pode desmistificar a presença ou não de etnias na construção de uma identidade local, mapeando a diversidade linguística. O cenário histórico da presença polonesa aparece como um contexto bilíngue polonês/português que, segundo o autor, proporciona aos polono-brasileiros a oportunidade de compreender seu contexto linguístico e cultural na perspectiva de quem morou na Polônia e reflete sobre essas marcas na colonização do Brasil.

3.8 Aspectos da sintaxe do polonês

Em meio ao predomínio de temas do campo aplicado, o estudo de Nadalin (2005) aborda uma variável essencialmente linguística, como sugere o título *“Aktionsart¹ e aspecto verbal: uma análise dessa distinção no polonês”*. No centro da análise estão, portanto, os aspectos, temporal-verbal e sintático do uso do polonês, que se difere da constituição semântica das línguas germânicas. Como professor de polonês, Nadalin (2005) buscou com este estudo compreender a variação de significado no uso da composição gramatical dos verbos em polonês, os quais verbos perfectivos e imperfectivos. O Quadro 6 reproduz, neste sentido, a distribuição dos falantes das línguas eslavas em três grandes grupos.

¹ Modo de ação verbal. Traduzido por Nadalin (2005).

Quadro 6 - Quadro de línguas e povos eslavos

Povos eslavos		Línguas eslavas	Referências geográficas
Eslavos Ocidentais	Grupo Lechítico	Polonês	Varsóvia (Polônia)
		Cassúbio	Norte da Polônia (cercanias de Gdańsk)
	Grupo Tcheco-eslovaco	Tcheco	Praga (República Tcheca)
		Eslovaco	Bratislava (Eslováquia)
	Grupo Lusácio	Lusácio /Sorábio	Chociebuż (Cottbus) no Brandeburgo, Budziszyn (Bautzen), na Saxônia (Alemanha)
Eslavos Orientais	Ucranianos	Ucraniano	Kiev (Ucrânia)
	Bielo-russos	Bielo-russo	Minsk (Bielo-rússia)
	Russos	Russo	Moscou (Rússia)
Eslavos Meridionais	Grupo Esloveno e Servo-croata	Esloveno	Liubliana (Eslovênia)
		Sérvio	Belgrado (Sérvia)
		Croata	Zagreb (Croácia)
	Grupo Búlgaro e Macedônio	Búlgaro	Sofia (Bulgária)
		Macedônio	Skopje (Macedônia)

Fonte: NADALIN, 2005, p. 8.

O quadro 6 é complementado com o número de falantes dessas línguas eslavas: a língua mais falada é o russo, segundo Nadalin (2005), mais de 114.000.000 de falantes. Em segundo lugar, vem o ucraniano com cerca de 49.000.000 de falantes e, por último, o polonês com cerca de 35.000.000 de falantes. Nadalin (2005), contudo, não faz referência ao número de falantes no exterior, uma vez que há falantes de línguas eslavas nos Estados Unidos, Austrália e no Brasil.

O estudo conclui que, apesar de opiniões contrárias como a de Verkuyl (1999) e Bertinetto (2001), a distinção existe no que se refere à língua eslava polonesa e em menor proporção na língua eslava russa.

[...] Nesse sentido, discutiu-se uma série de dados dessa língua eslava, a partir do diálogo de duas abordagens: Verkuyl (1999) e Bertinetto (2001). [...] iniciou-se com a apresentação da proposta de Verkuyl, que não considera necessária a distinção entre as duas categorias em questão. [...] Concluindo que a abordagem composicional de Verkuyl embora dê conta de explicar uma série de fenômenos relacionados ao aspecto verbal em polonês, também deixa algumas questões sem resposta [...] (NADALIN, 2005, p.121).

No estudo de Nadalin (2005), o pesquisador argumenta sobre o uso dos verbos nas línguas eslavas, em especial o polonês, e que se faz necessário ponderar sobre esses aspectos distintos no uso da língua. Além de assimilar as evidências entre essas duas categorias e reforçar o que se afirma em relação a algumas línguas, os indícios são

nítidos em relação ao polonês, a *Aktionsart* (modo de ação) e o aspecto verbal que podem convergir no uso dos verbos.

O estudo de Nadalin (2005), embora não analise diretamente a língua de imigração eslava efetivamente falada, permite refletir sobre os aspectos linguísticos observáveis no contato português-polonês-ucraniano etc., nos diferentes níveis fonético-fonológico, léxico-semântico, morfossintático e mesmo pragmático ou discursivo.

4 Considerações finais

A tentativa de contrapor e complementar estudos da história da imigração eslava e estudos com foco nas línguas de imigração eslava sugere carências ainda muito acentuadas na pesquisa, muito mais no campo de descrição linguística. Não obstante, os impulsos observados nos últimos anos dão prova de que há avanços, mesmo que ainda muito tímidos. Este artigo procurou visibilizar e diagnosticar o quadro atual. A ênfase tem recaído em questões sobre a vitalidade, uso e revitalização das línguas de imigração eslava no Brasil.

A discussão na perspectiva da descrição da vitalidade linguística das línguas de imigração eslava, especialmente polonesa, assim como as ações de promoção e revitalização linguística, aponta para algumas metas que, em tom de conclusão, vale mencionar aqui: 1) a formação de pesquisadores dessas línguas e consequente surgimento de grupos e redes de pesquisa que conectam não apenas instituições e programas de pós-graduação em regiões distintas, como também as diferentes línguas eslavas, no intuito de reunir esforços; 2) a necessidade de mapeamento das áreas e localidades de presença de línguas de imigração eslava, distinguindo os diferentes grupos de fala polonesa, ucraniana, russa, entre outras; e 3) a criação de bancos de dados das diferentes variedades trazidas pelos imigrantes. Esta tarefa inclui não apenas o levantamento bibliográfico, mas, ainda, o intercâmbio de conhecimento, no sentido de uma eslavística contatual brasileira.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo Vilson; THUN, Harald. A migração e os contatos linguísticos na geografia linguística do sul do Brasil e Bacia do Prata. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade; ROMANO, Valter Pereira. *A geolinguística no Brasil: caminhos percorridos, horizontes alcançados*. Londrina: Eduel, 2016. p. 371-392.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

BERTINETTO, P. M. On a Frequent Misunderstanding in the Temporal-Aspectual Domain: The 'Perfective-Telic Confusion'. In: CECHEETTO, C. et al. (org.). *Semantic Interfaces: reference, anaphora and aspect*. Standford, Califórnia: CSL Publications, 2001. p. 117-210.

BYTSENKO, Anastassia. *Imigração da Rússia para o Brasil no início do século XX*. Visões do paraíso e do inferno. Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo -

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Orientais, Programa de Literatura e Cultura Russa, 2006.

CALVET, Louis. Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo da. Alguns etnônimos eslavicos (estudo histórico-etimológico). *Filologia e Lingüística Portuguesa*, n.2, p. 143-157, 1998.

DELONG, Silvia Regina; KERSCH, Doroteia Frank. *Perfil de descendentes de poloneses residentes no sul do Brasil: a constituição da(s) identidade(s)*. 2014. 21p. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/26418/15193>. Acesso em: 28 jun. 2018.

DELONG, Silvia Regina . *Vitalidade linguística e construção de identidades de descendentes de poloneses no sul do Paraná*. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2016. 212 p. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6105>. Acesso em: 28 jun. 2018

FISHMAN, Joshua Aaron. Language maintenance, language shift, and reversing language shift. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. (eds.). *The handbook of bi/lingua/ism*. Malden; Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006. p. 406-436.

GARDOLINSKI, Edmundo. Imigração e colonização polonesa. In: BECKER, Klaus (Org.). *Enciclopédia Rio-grandense*. v. 5. Canoas: Regional, 1956. p. 1-104.

_____. *Escolas da colonização polonesa no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lorenço de Brindes-ESTSLB. Caxias do Sul: UCS, 1976, 138p. Universidade de Caxias do Sul, co-editado 1977.

GARIN, Podolano Felipe. *Imigração Ucraniana em Curitiba*. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais - Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2010.

GLUCHOWSKI, Kazimierz. *Os poloneses no Brasil: Subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil*-Edição histórica. Trad. De Mariano Kawka, Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2005.

GORTER, Durk. *Linguistic Landscape. A New Approach to Multilingualism*. Great Britain: Datapage Ltd, 2006.

GOULART, Maria do Carmo Ramos kriegler. *Imigração (A) Polonesa nas Colônias Itajhy e Príncipe Dom Pedro: Um contribuição ao estudo da imigração polonesa no Brasil Meridional*. Blumenau: Fundação “ Casa Dr. Blumenau”, 1984.

IAROCHINSKI Ulisses. *Polaco - Identidade Cultural do Brasileiro descendente de*

imigrantes da Polônia. Curitiba, 2010. p.200.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estudos sobre as Línguas Estrangeiras e a Aborígenes faladas no Brasil*. Rio de Janeiro: Estatística Cultural, 1950.

MACIEL, Myrna Estella Mendes. *Línguas de imigrantes: a língua polonesa na Região Sul do Brasil*. Dissertação de Mestrado - Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem - Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), . Florianópolis, 2010.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka. *A presença eslava na formação de Arapongas*. Curitiba, PR: Vicentina, 2008.

MAZUREK, Jerzy; OLIVEIRA, Márcio de; WENCZENOWIC, Thaís J. Polacy pod Krzyżem. *Os poloneses sob o Cruzeiro do Sul*. Warszawa, Varsóvia: Biblioteka Iberycka, 2009. 117 p.

NADALIN, Eduardo. *Aktionsart e Aspetto verbal: Uma análise dessa distinção no polonês*. Dissertação de Mestrado – Letras - Área de concentração em Estudos Linguísticos, Curso de Pós Graduação em Letras - Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2005.

SCHOLTZ, Adriana. Jesus. *Identidade linguística: descendentes de poloneses e ucranianos em contato com o português em Virmond e Candói, no Paraná*. Dissertação de Mestrado - PPGE, UFFS, Chapecó, 2014.

SEMECHECHEM, J. A. *O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná*. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá, 2016.
Disponível em:
http://www.ple.uem.br/defesas/def_jakeline_aparecida_semechechem_do.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

RADTKE, Edgar & THUN, Harald (Eds.). *Neue Wege der romanischen Geolinguistik: Akten des Symposiums zur empirischen Dialektologie*. Kiel: Westensee-Verl., 1996. 648 p. (Dialectologia Pluridimensionalis Romanica; 1.)

THUN, Harald. La geolingüística como lingüística variacional general (com ejemplos del Atlas lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay). In: INTERNATIONAL CONGRESS OF ROMANCE LINGUISTICS AND PHILOLOGY (21: 1995: Palermo). *Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza*. Giovanni Ruffino. Tübingen (Org.). Niemeyer, 1998. v. 5, p. 701-729.

VERKUYL, Henk Johannes. *Aspectual Issues: studies on time and quantity*. Stanford: CSLI Publications. 1999. 266 p.

WEPIK, Fernanda. Fátima. *Crenças e atitudes linguísticas de polono-brasileiros de Áurea/RS e Nova Erechim/SC: o uso dos termos de parentesco*. Dissertação de

Mestrado - PPGEL, UFFS, Chapecó. 2017.

ZDZISŁAW Malczewski SChr. ŚLADY POLSKIE W BRAZYLII. MARCAS DA PRESENÇA POLONESA NO BRASIL Warszawa, 2008. Disponível em: <https://www.iberystyka.uw.edu.pl/> Acesso em: 26 jul. 2019.

PESQUISA EM ENSINO DE TEXTO NA ESCOLA: AS QUALIDADES DISCURSIVAS NO EXERCÍCIO DA PRODUÇÃO E DA ANÁLISE DE TEXTOS

Daniela Favero Netto
Adauto Locatelli Taufer
Amelia Biesek Lovatto

Submetido em 13 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 01 de agosto de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 291-306.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

1. Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
2. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
3. Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
4. Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

PESQUISA EM ENSINO DE TEXTO NA ESCOLA: AS QUALIDADES DISCURSIVAS NO EXERCÍCIO DA PRODUÇÃO E DA ANÁLISE DE TEXTOS

RESEARCH ON TEACHING WRITING IN SCHOOL: USING DISCURSIVE QUALITIES FOR PRODUCING AND ANALYZING TEXTS

Daniela Favero Netto^{*}
Adauto Locatelli Taufer^{**}
Amelia Biesek Lovatto^{***}

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo que investigou por que o aluno da Educação Básica busca escrever sobre o que está distante quando há o que dizer sobre o que só ele pode contar. Para tanto, oferecemos uma disciplina, em caráter eletivo, a alunos do Ensino Médio de uma escola pública. Os textos seguiram a proposta de Guedes (2009), que utiliza qualidades discursivas no exercício da produção e da análise textuais. A metodologia de pesquisa utilizada é a pesquisa-ação. A análise aponta que uma disciplina eletiva é insuficiente para resultados relevantes à construção da subjetividade; porém foi possível assinalar aspectos importantes relacionados à produção guiada pelas qualidades discursivas e pela leitura pública.

PALAVRAS-CHAVE: relato pessoal; produção textual; Educação Básica.

ABSTRACT: This article presents a study that investigated why students write about what is distant instead of what is close to them. To investigate this hypothesis, we offered an optional discipline to High School students of a public school. The texts written followed the methodology presented by Guedes (2009), which consists in using discursive qualities for writing and analyzing texts. The methodology used in this research is action research. The results point out that the time available for the optional discipline was insufficient to have significant results in terms of subjectivity development. However, important aspects related to the writing process guided by the discursive qualities and the reading aloud practice were remarked.

KEYWORDS: personal testimony; writing; primary; secondary education.

1 Introdução

Este artigo resulta de um estudo que partiu de considerações apresentadas na

^{*} Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), doutora em Letras, na área de Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. E-mail: d.faveronetto@gmail.com.

^{**} Professor do Colégio de Aplicação da UFRGS, doutor em Letras, em Estudos de Literaturas Brasileira, Luso-Africanas e Portuguesa, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. E-mail: adauto.taufer@gmail.com.

^{***} Licenciada em Letras pela UFRGS e mestranda na área de Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. E-mail: amelia.lovatto@gmail.com.

tese intitulada *Ensino-aprendizagem de textos argumentativos: formulando e reformulando práticas de sala de aula na Educação Básica*¹, defendida em janeiro de 2017 (NETTO, 2017a), no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGLET-UFRGS). A questão-problema que norteou a tese é a seguinte: qual a contribuição dos estudos de Guedes (2009) para a qualidade dos textos argumentativos de alunos do Ensino Médio, a partir do desenvolvimento das qualidades discursivas apontadas pelo autor e, como consequência desse desenvolvimento, para o reconhecimento do destinatário nas produções textuais? Entre os resultados apontados, interessou-nos, especialmente, o seguinte: a necessidade de desenvolver estratégias para que estudantes se sintam capazes de escrever para dialogar com outros textos que estão no mundo, e não apenas repetir o senso comum, o que também o professor precisa exercitar para melhor auxiliá-los.

Diante desse apontamento, fazemos, aqui, um desdobramento da pesquisa² realizada. Para esse desdobramento, foi oferecida a disciplina “Produção textual: o depoimento pessoal como fio condutor para a organização de ideias” a alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (doravante CAp-UFRGS), no segundo semestre de 2017, em caráter eletivo. A disciplina³, além de possibilitar o aprimoramento das produções escritas dos alunos nela matriculados, a partir do estudo e da aplicação das qualidades discursivas propostas por Guedes, gerou os dados para a realização deste trabalho, cujo intuito é o desenvolvimento de estratégias que auxiliem os alunos na produção de conhecimento, algo igualmente necessário ao professor, o mediador nessa busca.

Para a apresentação do estudo, organizamos o artigo da seguinte forma: apontamos o problema que deu origem ao estudo e o alinhamento teórico da pesquisa; em seguida, as estratégias metodológicas para seu desenvolvimento; e, por fim, apresentamos a análise dos dados e os resultados da pesquisa.

2 O problema evidenciado e o percurso teórico em via de mão dupla com a prática

Do lugar de onde falamos, entendemos a linguagem na concepção bakhtiniana, que está indissolivelmente relacionada a um ponto de vista sócio-histórico, cultural e interacional, isto é, sua análise não pode prescindir da comunicação entre os sujeitos nela envolvidos e dos discursos produzidos na interação verbal. A interação verbal se dá por meio do enunciado, a real unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011), o qual tem como limite a alternância de sujeitos do discurso – quando a palavra é transmitida ao outro – e tem como características a expressividade e a conclusividade. Em outras palavras, o enunciado é composto por um elemento expressivo: “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 289). E sua conclusividade, por sua vez, nada mais é do que a possibilidade de responder ao enunciado por meio de um projeto de

¹ Da tese, resultou o livro *Produção textual: formulando e reformulando práticas de sala de aula*, publicado pela Paco Editorial em novembro de 2017.

² A pesquisa foi submetida à Comissão de Pesquisa do CAp (COMPESQ-CAp) para análise de mérito científico no ano de 2017. A referida Comissão não indicou submissão ao Comitê de Ética. Ainda assim, solicitamos aos participantes que assinassem Termos de Consentimento/Assentimento, conforme será retomado em 3.1.

³ Ministrada por Aduino Locatelli Taufer e Amelia Biesek Lovatto.

discurso, uma intenção que se realizará por meio de um gênero do discurso (BAKHTIN, 2011). Na escrita, porém, a ausência física do interlocutor impede o questionamento acerca das possíveis lacunas do texto. O autor, portanto, necessita preencher essas lacunas, em um árduo exercício de antecipação da compreensão responsiva do leitor.

Se essa dificuldade é inerente à prática do autor experiente, o que dizer da prática de escrita em âmbito escolar? É sobre essa lacuna e, especialmente, sobre a dificuldade de quem escreve de se colocar como protagonista de sua produção, pois é sujeito no mundo, que essa pesquisa se propõe a investigar, e é com o preenchimento desse espaço que ela pretende contribuir por meio da prática reflexiva. Esta, por sua vez, permite ao professor se ver como protagonista do seu trabalho, como um profissional capaz de se transformar, pois evidencia que ele tem ciência de que se insere em um contexto constituído histórica e socialmente, cujas amarras podem, de certa forma, prejudicar a visão que ele tem de sua própria prática.

Os textos produzidos por estudantes de Ensino Médio, ao longo da disciplina eletiva oferecida no segundo semestre de 2017 no CAP-UFRGS, foram escritos a partir de propostas que abordam essencialmente questões pessoais. Partimos do pressuposto de que *é preciso organizar os conhecimentos que estão dentro de nós para, então, recorrermos ao que está fora de nós* somente se for de fato necessário. A pesquisa, realizada em contexto de sala de aula, traz essa hipótese com base em uma constatação exemplificada por meio do texto⁴ a seguir, conforme consta na tese referida na introdução deste artigo:

Tecnologia para o mal?

A tecnologia avança cada vez mais, e avança em uma velocidade exponencial; até ontem estávamos mandando cartas para poder nos comunicar com pessoas distantes, hoje temos smartphones que fazem quase tudo: comunicação, desenhos, projetos, etc. Porém isso estava “preso” ao virtual, mas as coisas vem mudando, a linha entre o virtual e o real está cada vez mais tênue.

Uma das mais instigantes e surpreendentes tecnologias que vem se popularizando talvez sejam as impressoras tridimensionais, máquinas capazes de transformar o virtual em real, concreto; Com elas se tornou possível e, principalmente, fácil “desenhar” qualquer objeto no computador e torna-lo realidade em pouco tempo. No entanto há algumas limitações; algumas estruturas não podem ser feitas pois a impressora não é capaz de ir em todas as direções; e, atualmente, a impressão só pode ser feita utilizando o plástico como principal material. Mas isso não diminui seu potencial, seja ele para o “bem” ou para o “mal”.

Há pouco tempo circulou na mídia o caso de um homem que desenhou e fabricou, em sua própria casa, uma arma utilizando uma impressora 3D. A arma era toda de plástico; porém os projéteis eram feitos de metal (provavelmente comprados). O homem foi preso e posteriormente foi constatado que a arma poderia ser letal.

Também recentemente divulgado na mídia uma reportagem sobre uma escola que utiliza uma impressora 3D para a construção de estações meteorológicas modulares (feitas com eletrônica de softwares e hardwares livres). O projeto segue em parceria com uma universidade e contempla jovens com bolsas de estudo de física e eletrônica.

Esses dois casos, além de diversos outros, ilustram os diferentes usos dessa ferramenta incrível, e como ela pode ter finalidades completamente diferentes. A impressora 3D não pode ser classificada como “boa” ou “má”, pois como a maioria das tecnologias, isso depende do uso que fazemos dela.

⁴ Mantivemos a escrita original do texto do aluno. Não foram feitas por nós, portanto, quaisquer modificações em seu texto.

Esse texto foi escrito por um aluno que integrava um projeto de pesquisa sobre estações meteorológicas desenvolvido no CAp-UFRGS, sob orientação do professor de Física. Os estudos realizados pelo estudante lançavam mão do trabalho com impressora 3D. Dessa forma, o autor, com conhecimento de causa, poderia discorrer sobre o assunto, afinal, utilizava o equipamento sistematicamente para fins de pesquisa.

Durante a leitura pública do texto, os demais alunos estranharam o fato de o autor desconsiderar questões referentes a um projeto de pesquisa do qual ele tinha bastante conhecimento. Em vez de aproveitar os conhecimentos adquiridos durante o processo de pesquisa, o estudante pesquisou em fontes externas ao projeto desenvolvido. Os colegas, em sua maioria, desconheciam o que eram “estações meteorológicas modulares”, apontando, então, um problema com relação à concretude do parágrafo em que este termo apareceu. Quando tratou do tema, o autor exemplificou o uso da impressora como sendo um “uso da tecnologia para o bem”; ele deveria, portanto, se comprometer em deixar o significado disso tudo muito claro ao leitor, a fim de que este acreditasse no seu ponto de vista, mostrando que se tratava de fato de um exemplo de bom uso da tecnologia⁵.

Por que o autor buscou referência em um texto (superficial) sobre as impressoras 3D? A participação num grupo de pesquisa que investiga o uso dessa tecnologia lhe forneceria subsídios para tratar do assunto com propriedade e de forma mais interessante para os leitores, seus colegas de aula, que sabiam de sua participação no projeto. Para escrever, é preciso ter clareza sobre “o que está dentro” a ponto de tornar isso claro também para o leitor, que, diferentemente do interlocutor de um enunciado falado, não estará presente para sanar possíveis dúvidas com o autor, isto é, nas palavras de Endruweit e Nunes (2013, p. 212), “há diferença entre o grau de consciência que a fala e a escrita demandam do locutor”. E por que o autor não estruturou o conhecimento daquilo que está perto, daquilo que está dentro dele, para apresentar aos seus leitores (colegas e professor)? Com relação a essa questão, as autoras afirmam:

escrever bem significa – no senso comum, muitas vezes compartilhado pela escola – escrever conforme as regras norteadoras desse texto ideal. Ideal em forma e também em conteúdo. [...]. É na escola que o aluno aprende que escrever bem seria aproximar-se de modelos pré-estabelecidos, fugindo de uma escrita reveladora de conflitos, fracassos, abandonos. Há um aprendizado de não envolvimento, de falsificação das emoções e consequentemente de não reflexão sobre a própria história. Nesse sentido, não é difícil perceber que o cerne do problema está na escola que ajudou a construir uma imagem da escrita como formalidade, resultado de um treinamento para escrever na escola e fora dela. (ENDRUWEIT; NUNES, 2013, p. 209)

O autor sentiu-se mais seguro para defender seu ponto de vista buscando um argumento de autoridade em uma publicação que versava sobre impressoras 3D do que apresentando elementos de sua experiência pessoal como pesquisador envolvido diretamente com o uso do equipamento.

Conforme Endruweit e Nunes (2013, p. 212),

[...] escrever não é apenas colocar as ideias no papel, que não basta seguir os esquemas, observar os gêneros, escrever corretamente e seguir as regras gramaticais para termos um texto. O que falta? Em nossa percepção, falta

⁵ Para uma análise mais detalhada, ver Netto (2017b, p. 134).

entender a ausência de que a escrita é feita.

É possível afirmar que a escola contribui para a construção de uma outra ausência, que dificulta ainda mais o exercício da escrita: a ausência do eu, reconhecido como sujeito no mundo, sujeito pensante e atuante. Diante do problema evidenciado, elaborou-se a seguinte questão: a leitura pública, a discussão com os colegas e com o professor, todos inseridos na mesma esfera, juntamente com a busca das qualidades discursivas de Guedes, a partir do relato pessoal, facilitarão o exercício da escrita? A intenção da pesquisa, portanto, dita de outra forma, era verificar se o aprimoramento textual poderia ser alcançado, nesse nível de ensino, por meio das estratégias de tentar suprir a ausência inerente à escrita e, especialmente, do exercício de se falar do que está perto por meio do relato pessoal.

A nosso ver, uma prática docente adequada é o estabelecimento de relação entre os saberes constituídos e a reflexão sobre as novas realidades que podem se apresentar em um ambiente de sala de aula, bem como a proposição de alternativas que contribuam para a transformação da realidade. A prática do professor deve ser, portanto, reflexiva, isto é, ele deve relacionar seus conhecimentos teórico-práticos e, quando necessário, deve rever e reformular seus fazeres a fim de transformar a realidade da qual fazem parte professor e alunos. Ousamos afirmar, ainda, que é o exemplo dessa ação docente que dará segurança ao aluno para desafiar-se de forma autônoma continuamente.

Diferentemente do trabalho com turmas completas, contexto no qual o texto *Tecnologia para o mal* foi elaborado, a pesquisa sobre a qual este artigo discorre, como dito, contempla a análise de produções textuais de alunos de Ensino Médio do CAP-UFRGS inscritos na disciplina eletiva “Produção textual: o depoimento pessoal como o fio condutor para a organização de ideias”. A eletiva faz parte de um grupo de disciplinas que podem ser escolhidas pelos estudantes. Juntamente com as disciplinas regulares, as eletivas compõem o currículo escolar no Ensino Médio na referida escola. Os alunos devem, obrigatoriamente, cursar uma disciplina eletiva por semestre; e, pelo fato de poderem optar entre diversas possibilidades que lhes são oferecidas, elas recebem este nome: disciplinas eletivas.

A tese referida na introdução apontou as contribuições das qualidades discursivas de Guedes (2009) para o aprimoramento dos textos argumentativos dos alunos do Ensino Médio, em especial no que atine ao reconhecimento do destinatário (problema que se mostrou recorrente nas produções textuais analisadas)⁶. Com vistas ao aprimoramento da organização do conhecimento que está perto, a partir do relato – texto de caráter narrativo –, em forma de depoimento pessoal, a intenção do trabalho em sala de aula, na nova fase da pesquisa, foi o de contribuir também com a produção de textos em que o aluno construísse conhecimento, e não apenas reproduzisse o que já foi dito.

Para além dos objetivos da pesquisa, pretendia-se a inserção dos estudantes em uma esfera real de interlocução por meio do texto, isto é, o exercício da escrita possibilitando a produção de conhecimento, com um fim diferente do mero cumprimento da tarefa escolar. O cumprimento de tarefa escolar é a terceirização de um trabalho, no sentido de que se solicita ao aluno que faça um texto dentro de um modelo que lhe permite dizer, com suas palavras, aquilo que alguém (“mais importante que ele”) já falou e comprovou como verdade.

Cabe, então, ressaltar que se compreende o depoimento pessoal como uma possibilidade de se falar do conhecido: de mim e do lugar em que (con)vivo. É a

⁶ Para uma análise mais detalhada, ver Netto (2017b).

narração, portanto, o caminho para falar de mim para o outro, uma vez que narrar possibilita aos indivíduos estabelecerem elos sociais. Nesse sentido, é importante considerar que a narrativa possui função significativa: permitir que o sujeito seja ouvido a partir de suas diferenças, uma vez que a presença do outro é necessária para a construção da individualidade.

Acreditamos, portanto, que a escrita tenha como uma de suas principais funções a organização da experiência subjetiva. Já a prática da escritura de textos associada a sua leitura pública, por seu turno, possibilita ao indivíduo o exercício do olhar para si – seja como produtor de sentidos, seja como mediador dos conflitos alheios, como amparador de outros sujeitos. Enfim, o contato com texto, como resposta à compreensão da subjetividade, consente os mecanismos de identificação entre leitor e interlocutor.

3 Estratégias metodológicas

A pesquisa insere-se no âmbito da pesquisa-ação, numa relação em via de mão dupla entre teoria e prática. A prática de sala de aula, por sua vez, teve como embasamento a proposta de Guedes (2009), por meio do estudo de suas qualidades discursivas, e o estímulo à leitura oral dos textos dos alunos

Conforme Endruweit e Nunes (2013, p. 212, *grifo das autoras*),

a leitura pública do texto em sala de aula funcionaria como um nível intermediário entre a presença do interlocutor na fala e a sua ausência na escrita. No momento da leitura para os colegas, a escrita faz sentido para um número de pessoas ainda presentes, mas que não representam todos os leitores possíveis do texto. Elas podem fazer – e efetivamente fazem – ponderações próprias de um ouvinte. Ou seja, estão presentes, embora simbolizem uma ausência.

Na condição de falante, o sujeito sempre alternará posições duais da fala, a que Dufour (2000) atribui o nome de “concha vazia”⁷, isto é, o espaço interlocutório da ausência⁸. Para Dufour (2000, p. 55), os pronomes “eu” e “tu” constituem-se em dois signos vazios que, não referenciais com relação à realidade,

resolvem de maneira extremamente simples um problema muito complexo, o da comunicação intersubjetiva: eles estão à disposição de todo o mundo e basta que alguém fale para que essas conchas vazias se tornem cheias.

Em relação à prática de leitura pública de textos em sala de aula, a troca de vozes discursivas é constantemente evidenciada quando se alternam os locutores, autores dos textos produzidos, com vistas ao estabelecimento de um interlocutor real, o que também é garantido por meio dessa prática.

Além da proposta de leitura pública dos textos em sala de aula, as seguintes qualidades discursivas, pontuadas por Guedes (2009), foram adotadas como recurso para o aprimoramento dos textos: *unidade temática, objetividade, concretude e questionamento*.

⁷ Dufour toma essa expressão emprestada de Gilles Deleuze, que escreveu um artigo intitulado *Como se reconhece o estruturalismo?*.

⁸ Para uma análise mais detalhada, ver Taufer (2015).

A *unidade temática* diz respeito ao assunto escolhido para se tratar no texto, ou seja, é a qualidade que está relacionada à escolha de um (e apenas um) assunto para escrever. Ela é a qualidade considerada o ponto de partida, pois é a norteadora não só para o autor – que, ao selecionar um assunto, se torna apto a selecionar o que falar sobre esse assunto –, como também o é para o leitor, que passa a saber sobre o que vai ler de início, e assim não precisa construir sucessivas hipóteses sobre o conteúdo de que o texto vai tratar.

A *objetividade*, conforme Guedes (2009), é necessária para o leitor compreender o texto. Nas palavras do autor, “texto objetivo é o que dá ao leitor todos os dados necessários para o entendimento do que quer dizer a partir de uma avaliação que o autor faz sobre o conhecimento prévio que o leitor deve ter a respeito do assunto em questão” (GUEDES, 2009, p. 59).

A *concretude* “garante que a mensagem seja expressa com precisão para que não restem dúvidas no leitor a respeito dos sentidos e valores que o autor atribuiu aos recursos expressivos com que a constituiu” (GUEDES, 2009, p. 59-60).

Dito de outra forma, a *objetividade* é a qualidade que trata da seleção das informações necessárias para que o leitor consiga participar do assunto sobre o qual o texto está se propondo a discutir. Já a *concretude* mostra essas informações e os dados textuais de forma precisa, explicitando ao leitor e garantindo que o texto revele o que o autor quer dizer. Por exemplo, se a descrição de uma pessoa for uma informação essencial para o texto, e o autor apenas informar que *ele era inteligente e esperto* ou às vezes *o pensamento dele era bastante complexo*, pouco o leitor conseguirá saber sobre a pessoa descrita, pois se trata de abstrações e de adjetivos que podem variar de acordo com a interpretação que cada leitor fizer dos vocábulos “complexo”, “esperto” e “inteligente”.

O *questionamento*, por sua vez, é a qualidade discursiva que diz respeito à capacidade do autor de envolver o leitor com o assunto do texto, isto é, trata-se de um gancho que, de certa forma, instigará o leitor a participar do diálogo proposto pelo autor. Em outras palavras, o *questionamento* diz respeito ao equacionamento de um problema, proporciona ao texto espaço para o leitor participar do assunto e do problema equacionado, bem como mostra ao leitor “que ele tem muito a ver com aquilo que o texto está falando” (GUEDES, 2009, p. 60).

As qualidades discursivas e a proposta de leitura pública configuram a orientação da prática desenvolvida em aula. Os textos produzidos, em sua primeira versão e a sua reescrita, por sua vez, constituem os dados submetidos à análise interpretativa.

Alguns aspectos, de modo mais específico, caracterizam a pesquisa desenvolvida como uma pesquisa-ação, quais sejam: ela parte da prática, de problemas práticos; envolve a colaboração das pessoas; e envolve uma reflexão sistemática na ação (ESTEBAN, 2010).

Conforme Esteban (2010, p. 172),

a pesquisa-ação não é o estudo daquilo que outros fazem, mas de nossas próprias práticas. Por isso, a pesquisa-ação oferece a possibilidade de superar o binômio “teoria-prática”, “educador-pesquisador”. Sob essa perspectiva, a prática e a teoria encontram um espaço de diálogo comum, de forma que o prático se converte em pesquisador, pois ninguém melhor do que as pessoas envolvidas em uma realidade determinada para conhecer os problemas que precisam de solução.

Thiollent (1992, p. 14), por sua vez, assevera que:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

É importante destacar que a prática de sala de aula em que os dados foram gerados foi organizada da seguinte maneira: a) a proposta de texto era discutida na turma entre professores e alunos; b) o texto era elaborado, individualmente, em casa; c) na aula seguinte, o texto era lido em voz alta para toda a turma (leitura pública); d) a produção, então, era discutida com base nas qualidades discursivas de Guedes; e) após os apontamentos feitos em aula, pelos alunos e pelos professores, o texto era reescrito pelo autor e entregue em sua segunda versão; f) o texto era lido pelos professores, os quais realizavam anotações e sugestões, bem como um breve parecer do texto; g) o texto era reescrito novamente pelos alunos, individualmente, em casa; h) o texto era entregue em sua versão final aos professores, que realizavam a avaliação, com parecer, e atribuíam o conceito final⁹. Aqui, devido ao debate oriundo da leitura pública dos textos produzidos pelos estudantes e lidos para os demais estudantes da turma e para os professores, a reversibilidade “eu-tu”/“locutor-interlocutor” ocorria a todo o instante em que os estudantes tinham a possibilidade de contribuir crítica e construtivamente para a melhoria dos textos dos colegas.

Por entendermos que a prática de leitura pública consistia num desafio para os professores e para a turma, visto que os dez estudantes inscritos na disciplina eletiva não estavam familiarizados com essa proposta pedagógica e que a disciplina eletiva duraria apenas um semestre, com uma aula de 90 minutos por semana, consideramos mais adequado não gravar as aulas. Além disso, como nosso interesse de pesquisa enfocou a qualidade das produções textuais e das participações em aula com vistas a contribuições e trocas entre estudantes-estudantes e estudantes-professores, não foram realizadas entrevistas com os participantes, mas anotações de campo referentes às participações decorrentes da prática de sala de aula.

O leitor atento identificará os professores que atuaram neste estudo como pesquisadores. Ou seriam pesquisadores que atuaram como professores? Ao apresentar uma proposta que exige do professor uma postura reflexiva e de produção de conhecimento acerca da linguagem, Geraldi (2013, p. 220) mostra “caminhos para um ensino que se assuma como uma aventura e produção de conhecimentos e não mera reprodução”. Para o autor,

a aventura intelectual a que se convidam professores e alunos nada tem a ver com espontaneísmo. É possível planejar esta aventura, estabelecer objetivos bastante claros, mas fundamentalmente não é pela sistematização de conhecimentos já produzidos por outrem que se forma uma atitude de pesquisa. Mais facilmente esta sistematização produz sujeitos que repetem e não sujeitos que buscam construir seus próprios pensamentos. A busca do já produzido não faz sentido quando a reflexão que a sustenta é sonhada a

⁹ Em aula, sempre foi ressaltado aos alunos que o conceito final não era definitivo. Se eles desejassem reescrever seus textos para alterar o conceito, com vistas à otimização de seu desempenho, estariam livres para fazê-lo.

quem aprende. Esta busca deve ser resultado de perguntas e de reflexões, e não de mero conhecimento do conhecido. (GERALDI, 2013, p. 220)

Destacamos, portanto, que, no contexto descrito na pesquisa realizada, o papel do professor-pesquisador é indissolúvel. Ressaltamos que Esteban (2010) aponta como característica importante da pesquisa-ação o seu caráter interpretativo, seja por meio da análise da descrição realizada, da relação entre os achados e uma teoria ou, ainda, *pela aproximação do pesquisador com a experiência particular*.

3.1 Descrição do corpus

Os textos (depoimentos pessoais) que constituem o *corpus* da pesquisa foram produzidos pelos dez alunos inscritos na disciplina eletiva “Produção textual: o depoimento pessoal como fio condutor para a organização de ideias”, elaborados sempre em três versões: a primeira versão; a reescrita a partir da leitura pública; e a segunda reescrita, a versão final, a partir da leitura individual e pareceres dos professores. Os dados gerados, portanto, consistem exclusivamente em *textos produzidos pelos estudantes* inscritos na disciplina eletiva e em *anotações de campo* realizadas pelos professores envolvidos.

Para analisar os textos para fins de pesquisa, além do diálogo inicial realizado em sala de aula acerca dos procedimentos envolvidos, foi elaborado um documento de consentimento/assentimento esclarecido, que se trata de

um código de ética desenvolvido inicialmente no campo biomédico, que surgiu a partir do questionamento a respeito da informação que deve ser passada aos pacientes diante de um possível tratamento; foi concebido para proteger práticas experimentais que pudessem violar os direitos individuais. Nas décadas de 1980 e 1990, esse conceito foi incorporado no âmbito da pesquisa social, embora alguns autores [...] questionem sua adequação e seu significado nessa área. (ESTEBAN, 2010, p. 216)

A disciplina eletiva teve início em agosto de 2017. Ao longo do semestre, foram realizadas produções textuais a partir das seguintes propostas: a) apresentação pessoal; b) relato sobre algum aspecto do cotidiano; c) relato de um acontecimento que resultou numa emoção forte; e d) relato de uma situação que provocou um aprendizado.

Além do objetivo de pesquisa, havia uma proposta pedagógica com enfoque no aprimoramento textual dos alunos que frequentaram a disciplina eletiva. A partir da proposta, os estudantes puderam exercitar o processo de escrita e reescrita de textos, aprimorando suas habilidades do dizer na escrita, com a oportunidade de atendimento mais individualizado em razão do número de alunos inscritos na disciplina e, principalmente, tiveram a oportunidade de realizar leitura e discussão sobre os textos com leitores reais e na própria esfera para a qual os textos foram produzidos. E é na esfera da sala de aula, na aula de Língua Portuguesa, no texto

[...] que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 2013, p. 135)

A configuração da aula, quando se volta ao estudo do texto, desafia o professor a pensar e a repensar suas práticas em busca de que a tarefa de contribuir para o aprendizado do aluno seja bem-sucedida, e, para isso, é preciso que, antes de tudo, a prática proposta faça sentido para o aluno.

4 Análise dos dados e resultados

Dos textos produzidos para a disciplina eletiva e que constituem os dados gerados para a pesquisa, apresentamos neste artigo a análise de uma produção e de sua segunda versão, a reescrita do texto.

A principal dificuldade assinalada pelos alunos, assim que as propostas de produção foram apresentadas, foi a falta de encontrar algo para dizer àquele grupo de leitores que “se conhecia”. O ponto de chegada é o ponto de partida, isto é, o autor precisa saber aonde (em quem) quer chegar com seu texto, conduzindo o leitor não necessariamente ao mesmo lugar, mas por um caminho onde conseguirá transitar.

Essa falta de algo para dizer resulta, na maioria das vezes, na ausência das qualidades discursivas. Se o autor não sabe o que quer dizer, como pode desenvolver unidade temática em seu texto? Se não tem unidade temática, como vai equacionar um problema para convidar o leitor a pensar sobre ele? E como o autor irá selecionar dados e fatos relevantes para contar ao leitor?

Tendo essa dificuldade em vista, a dinâmica de algumas aulas, geralmente na apresentação da proposta, consistia em descobrir sobre o que escrever. Cada aluno expunha o assunto sobre o qual pretendia escrever, e os colegas e professores contribuíam para ele achar um caminho que o satisfizesse. Dos encaminhamentos de reescrita dados pela leitura pública, observamos que a contribuição mais significativa partia dos colegas, pois, entendemos, não eram vistas como avaliativas ou mandatórias, mas como, de fato, comentários construtivos. Um caso marcante é o de um estudante que tinha uma escrita rebuscada e confusa, com pouca objetividade e questionamento. Os professores faziam comentários chamando atenção para essas duas qualidades quando o aluno lia seus textos, mas o que fez com que o aluno reescrevesse seu texto completamente diferente foram os comentários de dois de seus colegas: “Sabe o que é? Eu nunca entendo o que tu fala”, disse o primeiro; “Cara, tu escreve bem demais, mas sei lá... Não parece que tu escreve como a gente escreve, entende? Tu parece um cara bem mais velho que a gente nos teus textos. Vai ver que é por isso que a gente não entende bem o que tu escreve”, disse o segundo colega. Esse *feedback* dado pelos colegas ao texto produzido pelo aluno foi bastante importante para que o autor tivesse a dimensão exata de como o seu texto havia sido entendido pelo seu público leitor real: os outros estudantes que frequentavam a disciplina eletiva, além dos professores que a ministravam. Acreditamos, portanto, que a leitura pública dos textos escritos e o posterior debate oriundo desse momento em que o texto saiu do domínio do autor e chegou à esfera pública (os colegas leitores) sejam, também, os responsáveis pelo aprimoramento dos textos produzidos por esses estudantes.

Ainda assim, para muitos alunos, a leitura pública era um desafio, tanto na condição de ouvinte quanto na condição de leitor, pois para ouvir um texto e contribuir significativamente com ele, os alunos deviam manter-se atentos. Nem sempre a turma mantinha o foco na leitura e, nesses momentos, lembrávamos aos alunos que, talvez, a

falta de questionamento do texto era o que fizesse com que eles desfocassem. Manter a atenção dos ouvintes, portanto, também estava em jogo na hora da leitura pública.

A partir da leitura e da análise dos textos, notamos uma grande confusão de ideias e mistura de assuntos que, muitas vezes, resultavam em abstrações. Os alunos, frequentemente, lançavam mão de construções metafóricas pouco elaboradas no texto para tornar claro algo que, no entanto, ficava ainda mais obscuro a partir do uso dessa figura de linguagem. Esse apontamento remete ao que a tese que gerou a questão desta pesquisa pontuou acerca dos textos argumentativos: os alunos buscam o que está fora, mesmo quando querem falar de algo que está perto. No caso deste estudo, os alunos não buscavam argumentos, mas sim a *concretude* no texto narrativo e, com o intuito de ilustrar o que gostariam de dizer, recorriam a construções metafóricas (mais próximas da elaboração textual da esfera da escrita criativa, como a escritura de uma crônica ou de um conto literários, por exemplo) em vez de narrarem a sua própria história, com fatos concretos. É importante destacar que não vemos o emprego de figuras de linguagem como recurso negativo; pelo contrário. No entanto, no caso dos exercícios de escrita e reescrita nos moldes propostos, o uso de construções metafóricas mal-empregadas ia de encontro à concretude buscada com o objetivo de se evidenciar a realidade social mais próxima aos estudantes.

O texto a seguir faz parte da segunda proposta de produção textual da disciplina eletiva: relato de um aspecto do cotidiano. Neste texto, notamos uma espécie de ausência de algo sobre o que discorrer. Mais adiante, ficará evidente que, nas reescritas, houve uma tentativa de encontrar esse algo. Há também, neste exemplo, a ilustração da dificuldade na construção de um questionamento baseado na história narrada.

Conflitos de gosto musical (primeira versão)

Assim que entro no carro, já coloco meus fones de ouvido e escolho uma música. Aumento o volume até ouvir apenas o som da minha música. Não faço isso por mal, mas ouvir a mesma playlist de músicas de segunda a sexta no caminho para a escola é realmente cansativo. A tal rádio que o meu avô insiste em escutar, a Continental, que segundo ele tem música boa e quase não tem propaganda, nunca mudou as músicas que passam desde que sou criança, acho que não mudam desde o século passado. Não vou discordar de meu avô, as músicas são boas mesmo, mas repetidas a exaustão por essa rádio me fez enjoar de muitas.

Na minha adolescência, meu gosto musical digamos que evoluiu bastante. De bandas adolescentes bobas fabricadas de atores vindos do Disney Channel para boybands e girlbands fabricadas por enormes empresas de entretenimento sul coreanas, que até pouco tempo quase ninguém que não fosse tão fundo na internet assim ouviria. Não vou obrigar ninguém a ouvir o que eu gosto, vou apenas colocar os últimos lançamentos de Jay Park, BTS, Taeyang, EXO, Red Velvet e muitos outros, e vou ficar na minha enquanto sonho com o dia que os verei ao vivo e a cores.

Vou deixar meu avô escutar seus Bee Gees e relacionados da vida porque a essa altura do campeonato, ele não mudaria de gosto musical nem por decreto. Vou deixar para ouvir rádios que tocam músicas mais recentes quando eu sair com meu pai, mesmo que ele não seja um motorista tão cuidadoso assim.

Agora percebo que falta pouquíssimos dias para que eu me forme e vá todos os dias pegando ônibus para a faculdade, que é bem mais longe já que provavelmente não vou ter disciplinas no Campus do Vale, que é pertinho de casa. Então vou poder ouvir o que eu quiser no ônibus a caminho da faculdade. Talvez eu possa sentir saudade de uma ou outra música que toca nessa rádio, e também de voltar de carro nos dias de chuva. Acho que isso só vai se resolver no dia que eu tiver meu próprio carro.

Mal percebi e já estou na frente do Aplicação. Me despeço do meu avô e digo até que horas vou ficar na escola, atravessando para entrar na escola com a minha música

tocando até eu chegar na minha sala de aula e usar a wifi para acessar o WhatsApp, Facebook, Instagram e jogos.

Nessa versão do texto, a autora tenta mostrar ao leitor sua rotina de casa até a escola – o que o leitor descobre apenas ao final da leitura –, mas já é possível perceber como o texto não consegue se propor a discutir algo com o leitor. Enquanto a autora conta sua experiência musical, ela apresenta vários outros assuntos que ficam soltos, como a mudança do seu gosto musical e a troca de rotina quando ela se formar.

Outro ponto que fica solto é a relação do título com o restante do texto. O conflito ao qual o leitor é apresentado não é desenvolvido. Há uma descrição do gosto musical do avô e do gosto da autora, mas ela não explora esse conflito. Fica, portanto, a critério do leitor juntar essas partes soltas e entender o que o texto pretende dizer. O leitor retorna aos outros pontos soltos, que, em vez de se referirem ao conflito, a nada se relacionam, a não ser ao fluxo de pensamento da própria autora, configurando um problema com a qualidade discursiva *objetividade*.

Após a leitura do texto, foi apontada a necessidade de propor um questionamento. Afinal, o que a autora pretendia problematizar? Que problema ela convidava o leitor a equacionar junto dela? A nova versão do texto apresentada foi praticamente a mesma, com uma pequena alteração ao final. A quase “não reescrita” apontou para outro problema: os alunos sabem o que é reescrever?

O trecho alterado substitui o último parágrafo da versão anterior:

Conflitos de gosto musical (segunda versão – final alterado)

Mudar de rotina todos os dias é ao mesmo tempo emocionante e angustiante. Encontrar outras pessoas e fazer outro caminho todos os dias é muito legal, mas por não saber como vai ser todos os dias é um pouco angustiante. Mas mudar um pouco é necessário uma hora ou outra na vida, e interessante de algum modo.

De qualquer maneira, vai se tornar uma rotina como nos dias de ensino médio, talvez mais legal ou não, mas eu só vou saber quando acontecer.

Nesse trecho adicionado em substituição do último parágrafo do texto, vemos a tentativa da autora de inserir um questionamento. Como já assinalado, os alunos parecem não ter compreendido o que constitui o trabalho da reescrita. Foi acrescentado um novo final ao texto, que não necessariamente se relaciona com a história. Como a mudança de rotina se relaciona ao gosto musical dela e do avô? Para a segunda versão reescrita do texto, dessa vez apenas lida e comentada pelos professores, foram feitos os seguintes apontamentos: a) a “bronca” (o querer dizer do texto) está apenas ao final, mas ela deve perpassar o texto inteiro; b) há que se discutir mais algumas afirmações (*mudar um pouco é necessário uma hora ou outra na vida, e interessante de algum modo*).

No entanto, o que é interessante de se observar nessa versão é a forma como a autora encaminha o texto da ida à escola ouvindo as músicas dela e as do avô para a mudança de rotina. Ou melhor, como ela poderia encaminhar. Por que a autora não explorou esse potencial do texto? Muito provavelmente, ela não sabia que estava direcionando sua escrita para essa reflexão quando escreveu o texto, uma vez que essa discussão começou a aparecer apenas na segunda versão e durante sua discussão após a leitura pública.

A autora desse texto, diferentemente da maioria dos alunos da disciplina, não usou metáforas mal construídas nem abstrações ou descrições avulsas não relacionadas ao assunto do texto. Lançou mão apenas de sua rotina e de suas memórias da

experiência dentro do carro. Isso se torna um ponto positivo, pois situa o leitor sobre o lugar de onde ela está falando, conferindo credibilidade ao texto, mas ainda se percebe que o texto apresenta ausência de um ponto de chegada (ou seria de partida?).

Para a reescrita da versão final desse texto, houve novas sugestões envolvendo esses aspectos. A devolução da segunda versão, com novas sugestões, era feita ao final da aula, e envolvia também uma conversa com aqueles que tivessem dúvidas, o que era possível em razão de a turma ser composta por somente dez estudantes. Alguns alunos traziam seus textos e suas dificuldades para os professores, que procuravam ajudar na resolução dos problemas enfrentados. A entrega das reescritas e a devolução com comentários, diferentemente da leitura pública, eram realizadas em níveis mais individualizados com os alunos.

Na versão final desse texto, há um resultado pouco satisfatório em relação aos apontamentos anteriores, evidenciando-se o problema da “reescrita que não existe”. Nesse sentido, a aluna apenas altera o que lhe foi sugerido, sem verdadeiramente expor o questionamento no texto e discuti-lo. Aliás, é importante destacar que as alterações realizadas se constituem apenas de novas frases permeadas pelo senso comum.

Conflitos de gosto musical (versão final)

A tal rádio que o meu avô insiste em escutar, a Continental, que segundo ele tem música boa e quase não tem propaganda, nunca mudou as músicas que passam desde que sou criança, acho que não mudam desde o século passado. Não vou discordar de meu avô, as músicas são boas mesmo, mas repetidas a exaustão por essa rádio me fez enjoar de muitas. Então, assim que entro no carro, já coloco meus fones de ouvido e escolho uma música. Aumento o volume até ouvir apenas o som da minha música. Não faço isso por mal, mas ouvir a mesma playlist de músicas de segunda a sexta no caminho para a escola é realmente cansativo.

Na minha adolescência, meu gosto musical digamos que evoluiu bastante. De bandas adolescentes bobas fabricadas de atores vindos do Disney Channel para boybands e girlsbands fabricadas por enormes empresas de entretenimento sul coreanas, que até pouco tempo quase ninguém que não fosse tão fundo na internet assim ouviria. Não vou obrigar ninguém a ouvir o que eu gosto, vou apenas colocar os últimos lançamentos de Red Velvet, 2ne1, F(x) Twice, BIG BANG, BTS e muitos outros, e vou ficar na minha enquanto sonho com o dia que os verei ao vivo e a cores.

Vou deixar meu avô escutar seus Bee Gees e relacionados da vida porque a essa altura do campeonato, ele não mudaria de gosto musical nem por decreto. Vou deixar para ouvir rádios que tocam músicas mais recentes quando eu sair com meu pai, mesmo que ele não seja um motorista tão cuidadoso assim.

Agora percebo que falta pouquíssimos dias para que eu me forme e vá todos os dias pegando ônibus para a faculdade, que é bem mais longe já que provavelmente não vou ter disciplinas no Campus do Vale, que é pertinho de casa. Então vou poder ouvir o que eu quiser no ônibus a caminho da faculdade. Talvez eu possa sentir saudade de uma ou outra música que toca nessa rádio, e também de voltar de carro nos dias de chuva. Acho que isso só vai se resolver no dia que eu tiver meu próprio carro.

Mudar de rotina todos os dias é ao mesmo tempo emocionante e angustiante. Encontrar outras pessoas e fazer outro caminho todos os dias é muito legal, mas por não saber como vai ser todos os dias é um pouco angustiante. Mas mudar um pouco é necessário uma hora ou outra na vida, e interessante de algum modo. Não podemos viver a vida toda em uma mesma rotina, embora rotina seja rotina, um dia tudo sempre muda.

Novamente, ao final do texto, há as palavras *angustiante*, *emocionante*, *legal* e *interessante* carecendo de exemplificação, da qualidade discursiva *concretude*, para desfazer o caráter abstrato das descrições que contêm esses vocábulos. Por exemplo, se, em vez de a autora escrever *Mudar de rotina todos os dias é ao mesmo tempo*

emocionante e angustiante, ela escrevesse *Mudar de rotina todos os dias é ao mesmo tempo uma experiência tão emocionante quanto praticar bungee jumping e tão angustiante quanto estar presa a um engarrafamento*, o caráter abstrato dos vocábulos *emocionante* e *angustiante* teriam compreensões mais concretas. Esse exercício também foi o que se buscou ao longo do andamento da disciplina eletiva. O senso comum presente no texto da autora pôde ser visto na adoção da expressão *mudar faz bem*, por exemplo. O leitor chega ao final da leitura do texto com a mesma pergunta feita na primeira versão: e o que eu, leitor, tenho a ver com essa história?

A estudante não conseguiu fazer com que o leitor se identificasse com o seu texto, ou seja, a qualidade discursiva *questionamento* foi pouco ou quase nada desenvolvida. No entanto, parece que ela começa a compreender que talvez a questão desse texto não seja o conflito entre gostos musicais, mas a incerteza do futuro, a experiência iminente no curso de graduação. A angústia por vislumbrar a mudança da rotina que ela vem cumprindo há anos, simbolizada pela trilha sonora que a incomoda, mas que a conforta pela segurança e a certeza de que ela tocará todos os dias por escolha do avô que a leva para a escola, parece se revelar como a problematização desse texto. Este é o papel do exercício de escrever e reescrever: organizar aquilo que ainda está bagunçado lá dentro do autor e construir esse sentido na relação dialógica estabelecida pelo texto.

5 Considerações finais

A disciplina eletiva, com relação ao propósito da pesquisa, mostrou-se como uma oportunidade curta de espaço para aprimoramento textual por meio das qualidades discursivas. O exercício de falar sobre o que está perto deve ser permanente na escola, isto é, encontros semanais, ao longo de seis meses, ao final do Ensino Médio, não dão conta de desconstruir as amarras da instrumentalidade da escrita construídas pela escola¹⁰ para darem lugar à construção da subjetividade. No entanto, os resultados apontam que é um exercício possível e necessário, que deve ser proposto desde os primeiros contatos com o aprendizado de texto e do reconhecimento dos gêneros por meio dos quais *a interação verbal* acontece. Ainda, simultaneamente a essa interação, que se dá por meio do enunciado, é preciso que a escola permita que o estudante se reconheça como sujeito do mundo, no mundo, como protagonista.

Além disso, essas considerações abrem espaço para novas discussões acerca do ensino da escrita na escola, especialmente sobre o espaço dedicado ao relato pessoal e à narração. Encontramos, nas reescritas dos estudantes, a tentativa de correção, como se os apontamentos para o exercício da reescrita fossem erros, e não caminhos, possibilidades. As dificuldades identificadas nas produções são indícios da falta do exercício de reflexão sobre texto: o que é uma narração? Do que se trata a reescrita? Por fim, esta pesquisa chama atenção, sobretudo, para a importância de continuarmos

¹⁰ Essas amarras são reforçadas, muitas vezes, pelos engessados conteúdos que os professores precisam ensinar com vistas à promoção de um ensino que seja utilitário e que tenha uma aplicabilidade imediata relacionada à produção escrita exigida pelos exames de vestibulares e pelo ENEM. Além disso, tais amarras igualmente são garantidas porque muitos professores, dependendo da linha pedagógica adotada pelas escolas em que trabalham, precisam contemplar rigorosamente os conteúdos previstos nas matrizes curriculares presentes nos livros didáticos que alicerçam seu trabalho. Por isso, também, a construção da subjetividade nas práticas de produção de texto, na escola, por vezes, é pouco contemplada.

pensando caminhos para o ensino da escrita na Educação Básica, reflexão que está longe de ser esgotada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DUFOUR, Dany Robert. *Os mistérios da trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

ENDRUWEIT, Magali Lopes; NUNES, Paula Avila. O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência? *Calidoscópio*, v. 11, n. 2, p. 204-213, maio/ago. 2013.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. *Pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: AMGH, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

NETTO, Daniela Favero. *Ensino-aprendizagem de textos argumentativos: formulando e reformulando práticas de sala de aula na educação básica*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017a.

NETTO, Daniela Favero. *Produção textual: formulando e reformulando práticas de sala de aula*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017b.

TAUFER, Aduino Locatelli. *Narrativas enjauladas: literariedade, testemunho e vivência – escrita confessional, processos de ficcionalização e modos de inserção do sujeito no discurso*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

A VIOLÊNCIA VERBAL E NÃO VERBAL: UM EMPECILHO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ariele Helena Holz Nunes
Gabriela Elenita Tureck
Marly Krüger de Pesce

Submetido em 31 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 18 de agosto de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 307-324.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

1. Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
2. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
3. Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
4. Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

A VIOLÊNCIA VERBAL E NÃO VERBAL: UM EMPECILHO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

VERBAL AND NON-VERBAL VIOLENCE: A PLEDGE FOR THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Ariele Helena Holz Nunes^{*}
Gabriela Elenita Tureck^{**}
Marly Krüger de Pesce^{***}

RESUMO: Objetiva-se por meio deste artigo analisar a construção do discurso político-pedagógico acerca da dimensão da violência no aparato escolar, sobretudo, nas imediações da sala de aula. Para tanto, o apoio teórico foi buscado em Foucault (2000), Fairclough (2008), Orlandi (2001), entre outros. Considerando que na contemporaneidade os casos de violência envolvendo o corpo discente e docente da instituição escola estão crescendo em grande escala, foi questionado, especialmente, em que medida a violência verbal e não verbal interfere no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados sugerem que a escola, enquanto espaço da diversidade, recebe sujeitos com particularidades e pertencentes a realidades distintas, os quais apresentam condutas inadequadas durante os processos de interação com o outro e o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: violência; escola; ensino e aprendizagem; análise do discurso.

ABSTRACT: The objective of this work is to analyze the construction of the political-pedagogical discourse about the dimension of violence in the school apparatus, especially in the classroom. For this purpose, theoretical support was searched in Foucault (2000), Fairclough (2008), Orlandi (2001), among others. Considering that in contemporary times the cases of violence involving the student body and teacher of the school institution are growing on a large scale, it was questioned, especially, how the verbal and nonverbal violence interferes in teaching and learning process. The results suggest that the school, as a space of diversity, receives subjects with particularities and belonging to different realities, who present inadequate behaviors during the processes of interaction with the other and the world.

KEYWORDS: violence; school; teaching and learning; speech analysis.

1 Introdução

Na contemporaneidade, o conceito de violência escolar foi expandido, saindo do âmbito da punição do professor para com o aluno e passando a ser constatada também, de aluno para aluno e de aluno para com o professor. Sendo assim, novas tipologias de violência começaram a ser detectadas, de modo que ficou em evidência que um dos

^{*} Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, holz.arielle@gmail.com.

^{**} Graduanda em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade da Região de Joinville, gabi.elenitatureck@gmail.com.

^{***} Professora no Mestrado em Educação e no curso de Letras da Universidade da Região de Joinville, doutora em Educação pela PUC/SP, marlykrugerdepesce@gmail.com.

grandes empecilhos dos processos de ensino em aprendizagem construídos em ambiente escolar é a violência verbal e a não verbal, já que são registrados casos com maior recorrência, recebendo mais polaridade no meio social.

Nesse sentido, tomando como panorama a atual situação da educação brasileira, há de ser considerado que o termo violência escolar é quase inexistente nesse universo. Ainda que não sejam registrados casos de agressão e de abuso de linguagem em todos os contextos de ensino, é muito comum que sejam divulgadas notícias nos diversos veículos de comunicação em massa envolvendo alunos, professores e coordenação pedagógica em situações de violência na instituição escola. No entanto, é importante destacar que mesmo com toda essa perspectiva de denúncia circulando pela sociedade, pouco se analisam essas práticas de violência que ocorrem no aparato escolar, e, simultaneamente, nem sempre se dá voz a todos os envolvidos, fazendo com que a escola reafirme o seu papel de sistema de restrição do discurso, defendido por Foucault (2000).

À vista disso, discute-se a temática *a violência verbal e não verbal: um empecilho para o processo de ensino e aprendizagem*, buscando analisar a construção do discurso político-pedagógico acerca da dimensão da violência no aparato escolar, sobretudo nas imediações da sala de aula a partir da questão motivadora: a) Em que medida a violência verbal e não verbal interfere no processo de ensino e aprendizagem?

Para tanto, realizou-se uma pesquisa quantitativa, cujo instrumento de coleta de dados foram entrevistas orais, e o processo de revisão da literatura, tendo como autores fundantes: Abramovay (2002), Assis (2010), Chesnais (1981), Charlot (1997), Debarbieux (1996), Foucault (2000), Fairclough (2008), Orlandi (2001), entre outros. Além disso, algumas considerações também bebem de fontes como livros organizados pelo Governo Federal, entre eles o intitulado: *Impactos da violência nas escolas* (ASSIS, 2010), que visa conscientizar a população acerca dessa problemática recorrente na sociedade.

Consideradas essas questões, acresce mencionar que este trabalho encontra sua significância à medida que busca compreender como a violência é contornada no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, quais os impactos desse fenômeno para os processos de ensino e aprendizagem, atendo-se à fala de docentes de contextos distintos, os quais constroem discursos singulares acerca desse problema social. A investigação também encontra o seu propósito ao observar se a existência de situações recorrentes de violência acarreta a desmotivação do profissional docente e, conseqüentemente, a desestruturação do sistema escolar na sua totalidade.

Sendo assim, o presente artigo segue uma estrutura pré-estabelecida, discutindo, no primeiro momento, algumas considerações teóricas acerca do termo violência escolar, destacando as tipologias desse fenômeno, bem como as significações presentes nessas práticas agressivas. Posteriormente, os dados da pesquisa são discutidos e analisados, com base nos autores fundantes do trabalho e de alguns teóricos complementares. Em um terceiro momento, são explicados os procedimentos metodológicos detalhadamente e, por fim, algumas considerações finais sobre os resultados e a experiência são traçadas.

Consciente de que esta é uma pesquisa principiante, salienta-se que outros estudos ainda serão realizados sobre o tema, podendo gerar resultados diferentes mediante a experimentação de outros referenciais teórico-metodológicos. No entanto, destaca-se que o trabalho desenvolvido apresenta a sua significância aos estudiosos da área da educação, em especial àqueles que buscam a construção de um fazer pedagógico

mais humanístico e de uma escola que acolha os sujeitos em aprendizagem e não os discrimine. Assim, há uma necessidade de ampliação do tema, devido a sua relevância social, que ultrapassa os muros da escola.

2 Algumas considerações

Historicamente, a violência escolar sempre esteve relacionada aos atos punitivos praticados pelos professores em relação aos alunos indisciplinados, de modo que o corpo discente não era reconhecido como agressor, praticante tanto da violência física quanto verbal. As significações semânticas atribuídas ao termo violência foram expandidas com o decorrer do tempo, fazendo com que diferentes níveis e tipos de violência passassem a ser discutidos no ambiente escolar e para além dele, como bem escreve Debarbieux (1996 *apud* Abramovay, 2002, p.64): “Uma lição essencial da história poderia ser esta variabilidade de sentidos da violência na educação, correlacionada às representações da infância e da educação”.

Seguindo essa linha, Chesnais (1981 *apud* Abramovay, 2002) destaca três tipos de violência existentes nas imediações do aparato escolar, podendo ser praticados dentro ou fora das salas de aula. Para o autor, na contemporaneidade as práticas de violência são mais comuns entre os próprios alunos, fazendo com que os casos de violência que partem do aluno para o professor ou do professor para o aluno sejam constatados em menor proporção. Explica-se esse fato à medida em que os alunos ainda estão em estágio de formação em determinados anos da escolarização, acarretando, muitas vezes, na não consciência de seus atos e percepção de que o seu fazer enquanto sujeito atuante da sociedade pode atingir a liberdade, o espaço e a integridade do outro.

Partindo da concepção de que a multiplicidade de violência deve ser hierarquizada mediante o seu custo social, a primeira tipologia a ser destacada é a *violência física*. Essencialmente a mais visível na sociedade, essa prática resulta em danos irreparáveis aos indivíduos envolvidos, sobretudo à vítima. Incluindo a violência sexual, que também ocorre no espaço escolar e requer alguma intervenção da sociedade, bem como medidas reparadoras ligadas ao Estado. Assim sendo, a violência física é a que “significaria efetivamente a agressão contra as pessoas, já que ameaça o que elas têm de mais precioso: a vida, a saúde, a liberdade” (Chesnais, 1981, p.14 *apud* Abramovay, 2002, p.66).

A segunda tipologia, denominada como *violência econômica*, está particularmente ligada à depredação de patrimônio, incluindo atos de delinquência e criminalidade contra os bens materiais, reconhecidos como práticas de vandalismo. Conforme Chesnais (1981 *apud* Abramovay, 2002), essa especificação de violência não apresenta consequências tão preocupantes, como as ligadas à violência física, já que não ferem a integridade de determinado indivíduo, mas ainda assim devem ser consideradas como um empecilho alarmante durante o processo de ensino e aprendizagem.

A terceira concepção de violência se relaciona com a ideia de autoridade, do abuso da linguagem, apresentando indícios de subjetividade, cuja denominação é *violência moral* ou *violência simbólica*. Trata-se da violência verbal, a qual atinge os indivíduos através da combinação de palavras ofensivas, embutidas de preconceitos e de discursos não humanísticos. Nas teorizações de Salles et al (2010, p.218):

A violência não pode ser reduzida ao plano físico, podendo se manifestar também por signos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça. [...] Nas escolas,

segundo os professores, a violência está aumentando não somente do ponto de vista quantitativo como também do qualitativo. Os tipos de violência assinalados por eles como estando mais presentes no dia a dia escolar são as ameaças e agressões verbais entre alunos e entre estes e os adultos. Os professores em seus relatos têm destacado que a violência, principalmente o desrespeito, é uma constante no meio escolar (SALLES et al, 2010, p.218).

Complementando, Charlot (1997 *apud* Abramovay, 2002) discorre sobre a dificuldade em definir os atos de violência escolar, especialmente porque são fenômenos muito particulares, difíceis de ordenar, que devem ser analisados a partir do contexto do ocorrido. Além disso, o autor pontua que são atos que desestruturam a dinâmica do ambiente escolar, fazendo com que as representações sociais de infância como período de inocência, a de escola enquanto um refúgio de paz e da própria sociedade sendo pacífica, caiam por terra.

Ainda nesse âmbito, Charlot (1997 *apud* Abramovay, 2002) amplia o conceito de violência escolar, delimitando-a em três níveis distintos, que se assemelham aos conceitos apresentados por Chesnais (1981 *apud* Abramovay, 2002). O primeiro nível é intitulado como *violência*, incluindo a ocorrência de atos como: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes e vandalismo no ambiente escolar. Alternando um pouco a natureza da violência, o segundo nível compreende situações de humilhação, de trocas de palavras grosseiras, ou ainda, de falta de respeito, sendo chamada pelo autor de *incivilidades*. Em uma última instância, destaca-se a *violência simbólica ou institucional*, cuja natureza apresenta uma multiplicidade de sentidos, podendo ser compreendida como:

[...] a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos (CHARLOT, 1997 *apud* ABRAMOVAY, 2002, p.66).

Independentemente do tipo de manifestação de violência escolar, de modo geral, essas práticas que ocorrem nas imediações da instituição escola, e podem ser consideradas, sobretudo, uma ruptura com a ordem social, a quebra de diálogo e de negociações entre os indivíduos, fazendo com que os mesmos transgridam aos atos físicos ou simbólicos, quaisquer que sejam. Especificando, Sposito (1998, p.60 *apud* Abramovay, 2002, p.69) denuncia: “[...] violência é todo ato que implica a ruptura de um nexo social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”.

Acresce mencionar que há correntes que sustentam a ideia de que a violência é exterior ao ambiente escolar, sendo assim, apenas executada nesse espaço, uma vez que o problema social é projetado para além dos muros da escola, decorrente de outros fatores que não dizem respeito à transmissão de saberes científicos, mas às problemáticas que permeiam a sociedade há algumas décadas, tais como: a ação de gangues criminosas, o tráfico de drogas, a xenofobia, o racismo, a homofobia e ainda o *bullying*, cuja iniciação se dá, muitas vezes, no bojo familiar.

Nessa perspectiva, a vulnerabilidade da escola frente às inúmeras tipologias de violência já é consensual na sociedade contemporânea. Uma justificativa é o fato dessa instituição estar perdendo aos poucos a sua legitimidade enquanto espaço de

transmissão de saberes de diferentes áreas de conhecimento. Autores como Payet (1997, p.145 *apud* Abramovay, 2002, p.75) se ocupam dessa questão, como bem assinala:

A violência na escola, enquanto objeto social, se inscreve em diversos locais. Os estabelecimentos escolares têm certamente o status de lugar original, mas o “problema social” é construído em outros cenários. Entre esses, a cena midiática e política são determinantes, pois elas dão aos atos, aos incidentes, um porte e um valor gerais, que por sua vez dão sentido ao que se passa nos estabelecimentos. [...] Essa maneira de “pensamento único” sobre a violência na escola pode ser resumida a algumas evidências. A violência que se manifesta na escola provém do exterior. Para que a violência cesse, é necessário fechar a escola, protegê-la, isolá-la (PAYET, 1997, p.145 *apud* ABRAMOVAY, 2002, p.75).

Do mesmo modo que a violência é exteriorizada, colocando a escola como o ambiente em que ela apenas reflete uma realidade que os alunos carregam em si, essa instituição também é o espaço em que se propicia a disseminação dessas práticas. Trata-se de um autoritarismo pedagógico que desperta as condutas violentas dos alunos, proveniente de relações conturbadas entre corpo discente e docente. Comportamentos repressivos por parte dos educadores, a utilização de metodologias que dificultam a aprendizagem por opção, os atos punitivos e a distância da linguagem dos estudantes são indicadores para a promoção da violência em sala de aula, em especial, a violência simbólica, que parte da verbalização entre os indivíduos.

Assim sendo, a instituição escola não deve ser postulada apenas como reprodutora das experiências de opressão, de conflito, de desordem, provenientes do plano macrossocial. Nesse sentido, é importante argumentar que as escolas também produzem a sua própria violência:

A escola, com sua educação tradicional, impõe ao aluno um aprendizado que não corresponde à sua realidade e universo cultural, sendo vista de uma forma negativa e nada estimulante e lúdica. O seu controle exagerado estimula sentimentos de rebeldia e desobediência... A violência que as crianças e os adolescentes exercem é, antes de tudo, a que o seu meio exerce sobre eles. Sabemos que a escola-caserna é vivida como um lugar trancado que impõe aos corpos uma ordem de uniforme, da qual não há meio de fugir: regras, controles, punições, dominações são os meios habituais de disciplina. A escola tem se mostrado com frequência como espaço e coação. Parece ter ficado do lado de fora o caminho lúdico da aprendizagem (SANTOS, 1999, p.156).

Retomando a ideia de que a violência que a criança exerce na escola é, muitas vezes, um reflexo das práticas que são exercidas com elas primeiramente, faz-se necessário salientar que a violência familiar é um dos principais fenômenos que desencadeiam condutas violentas no ambiente escolar, especialmente porque muitos dos meninos e meninas que estão nesse espaço não sabem onde canalizar o seu sofrimento ou confidenciar as suas problemáticas a alguém.

Esse tipo de violência é exercido, principalmente, contra crianças, adolescentes e mulheres. Segundo Assis (2010), por violência familiar entende-se toda ação ou omissão cometida por um membro de determinada família que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou os direitos que garantem o pleno desenvolvimento de outro membro familiar. A violência familiar pode ser praticada dentro ou fora de casa, por um membro da família próximo, ou por parentes sem laços de

consanguinidade, os quais passam a assumir alguma função parental.

Embora essas questões não sejam efetivamente abordadas em cursos de formação continuada para professores e gestores escolares, é função da escola agir sobre todo e qualquer tipo de violência, já que tanto a violência familiar quanto qualquer outra trazem dificuldades ao cotidiano escolar, uma vez que a escola “[...] não está imune a seus reflexos e suas consequências e também pode contribuir para aumentá-la quando reproduz desigualdades e formas de tratamento indevidas” (ASSIS, 2010, p.152).

Tomando como princípio a concepção de Foucault (2000) de que a escola não passa de mais um sistema de restrição do discurso, o qual ritualiza as palavras, distribui e apropria os dizeres de acordo com a sua necessidade, qualifica e fixa os papéis dos indivíduos que falam no seu interior, além de estar em consenso com a ação de um grupo doutrinário sobre um menos difuso, acresce mencionar que, em contrapartida, ainda é pela linguagem que o sistema escolar consegue contornar a violência dentro das suas imediações.

Dessa maneira, Fairclough (2008, p.91) trabalha com o discurso enquanto *prática social*, defendendo que o mesmo não serve apenas para representar o mundo, mas, fundamentalmente, é uma forma de agir sobre a realidade em que se está inserido e sobre o outro:

Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.(...) Implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (FAIRCLOUGH, 2008, p.91).

Repensando que o discurso é uma forma de agir sobre o outro, frente a situações de violência na instituição escola, o discurso pode ser utilizado como um meio de fazer com que os agressores compreendam que a sua conduta não está sendo adequada, já que desestrutura o andamento da comunidade escolar e, também, interfere nos processos de ensino e aprendizagem, provocando uma defasagem durante a transmissão de conhecimentos.

À vista disso, ao mesmo tempo em que o discurso deve ser utilizado para estabelecer uma relação com o agressor no espaço escolar, também deve ser dada a ele a possibilidade de se expressar, de se comunicar, apresentando os motivos para que determinada situação tenha transitado da indisciplina para práticas extremas no ambiente em que devem ser realizadas trocas significativas, as quais apenas a escolarização proporciona.

Ademais, nas lições de Orlandi (2001, p.128), o discurso carrega diferentes tipos de silêncios, os quais possibilitam interpretações acerca do que está sendo dito:

O silêncio tem suas formas. Distinguimos pelo menos duas formas de silêncio. 1. Silêncio fundador, aquele que é necessário aos sentidos: sem silêncio não há sentido. É o silêncio que existe nas palavras, que as atravessa, que significa o não dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar. O silêncio como horizonte, como iminência do sentido, é a respiração da significação para que o sentido faça sentido. 2. Política do silêncio [...] que nos indica que para dizer é preciso não dizer, em outras palavras, todo dizer apaga necessariamente outras palavras produzindo um silêncio sobre outros sentidos (ORLANDI, 2001, p.128).

O silêncio, definido por Orlandi (2007) como a respiração da significação, pode

ser entendido, dentro de um contexto escolar violento, como uma carta aberta aos educadores, isto porque, sem grandes dificuldades, quando o aluno vem de um quadro de ações violentas e silencia, não tece explicações e tampouco argumenta em seu favor, diz muito sem nem mesmo lançar uma palavra. Os vocábulos são naturalmente atravessados pelo silêncio. Isso significaria elucidar que os sentidos que são silenciados no discurso se deslocam para outro movimento simbólico: o da necessidade de intervenção quando a existência do não dizer se faz mais presente do que a do dizer.

Concomitantemente, dentro da discursividade o silêncio é visto como um recuo necessário à significação, é incorporado como um dos potencializadores da construção de sentidos. A sua existência é proposital. Em Orlandi (1993, p.14) se tem a noção de silêncio enquanto recurso excepcional da discursividade:

Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante”. Assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio “fala” por elas; elas silenciam. As palavras são cheias de sentidos a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas (ORLANDI, 1993, p.14).

Utilizar-se da análise do discurso para mergulhar nas práticas que sustentam ações violentas não é um processo de extração de conteúdo e forma. Esmiuçar a discursividade está muito mais ligado à extração da materialidade do discurso enquanto um fenômeno de constituição de sentidos, de sujeitos e de interlocutores. Para Orlandi (2007, p.91), a análise do discurso trabalha com “processos de constituição filiados a redes de significação”.

Por consequência, no que tange às justificativas para atos de violência, se é que sejam possíveis, nem sempre elas trarão motivos explícitos. Ater-se ao não dito defendido pela autora é uma maneira de analisar a situação de violência escolar como um todo, contemplando também a perspectiva do agressor, que muitas vezes está apenas trazendo para o ambiente escolar um reflexo dos dilemas que enfrenta para além dos muros da escola.

3 Princípios metodológicos

Sabendo que o propósito do presente artigo é analisar criticamente a influência da violência verbal e não verbal no processo de ensino e aprendizagem, a escolha metodológica se explica à medida que a discursividade só pode ser explorada através do contato com o próprio discurso. Reconhecendo esses aspectos como cruciais, o instrumento de coleta de dados corresponde a entrevistas orais com duas professoras de língua portuguesa atuantes na rede municipal de ensino das cidades de Joinville e São Bento do Sul (Santa Catarina), ambas com experiências distintas na educação básica. Com a iniciativa de manter o anonimato das respondentes, conforme solicitado pelas informantes, a identificação fica por conta de pseudônimos: P1 remete a primeira entrevistada e P2, é o nome dado à segunda participante.

Desta forma, acresce mencionar que P1 atua tanto em ambientes universitários, sendo professora de graduação, quanto na educação básica, lecionando para os anos finais do ensino fundamental, o que lhe soma trinta e três anos de experiência na

profissão docente. Diferentemente, P2 está no início da carreira, mas também leciona para os anos finais do ensino fundamental, tendo aproximadamente um ano de experiência, o que proporciona um contraste bastante grande em relação às falas de P1. Oriundas de contextos diferentes, as docentes expuseram discursos político-pedagógicos distintos e passíveis de análise por diferentes ângulos, já que carregam significações divergentes e marcas discursivas próprias da sua subjetividade.

Nessa perspectiva, esta forma de abordar o sujeito da pesquisa partiu de um roteiro semiestruturado de perguntas acerca da temática em investigação. Em muitos momentos, esse direcionamento possibilitou um norte à fala dos participantes, cujos discursos construídos nem sempre conseguiram responder aos questionamentos de uma forma linear, fugindo, em alguns casos, da linha de raciocínio proposta pelo entrevistador.

Assim sendo, a entrevista foi orientada por cinco questões motivadoras, como podem ser evidenciadas a seguir: a) Você acredita que a violência, tanto física quanto verbal, influencia no processo de ensino e aprendizagem? Por quê?; b) Ao identificar um aluno que possui determinada conduta violenta, você realiza algum trabalho pedagógico com o tema?; c) Determinadas situações de violência podem acarretar a desmotivação do profissional docente? Justifique; d) Pensando em longo prazo, quais os malefícios que esses tipos de violência podem trazer caso não seja tomada alguma medida de contenção?; e) Quais os meios para contornar a violência em sala de aula?

A natureza qualitativa do estudo explica-se à medida em que a experiência de pesquisa parte da singularidade dos sujeitos respondentes e das vivências coletivas realizadas por ambos no meio em que estão inseridos. Sendo assim, os relatos apresentados nas entrevistas não foram qualificados como verdadeiros ou falsos, já que são interpretações ou representações do mundo, e não podem ser comprovados através de métodos quantitativos, assim como o intuito não era atribuir-lhes juízo de valor algum.

Recorrer a esse tipo de referencial metodológico é um exercício interessante para compreender a função do campo discursivo no todo sincrético produzido pelos diferentes indivíduos na sociedade. Todo sujeito é marcado por uma ideologia, assim como carrega teorizações científicas e mundanas singulares, o que demanda construir um olhar para a enunciação e não propriamente para uma gama de dados fechados. Em função disso, o cruzamento entre a violência e a análise do discurso que ultrapassa os limites das estatísticas revela uma possibilidade de pesquisa diferente, cuja amplitude vai muito além das próprias ações praticadas pelos agressores e seus respectivos discursos.

4 Análise e discussão dos dados

Em uma primeira instância, serão discutidas as questões de números 1, 3 e 4, que objetivaram identificar os malefícios promovidos pela ocorrência de atos violentos, verbais e físicos dentro do espaço da sala de aula. Em específico, a primeira questão buscou a constatação do ponto de vista do profissional docente em relação às consequências negativas que a violência pode acarretar para o processo de ensino e aprendizagem, identificando não somente a concordância ou a discordância demonstrada pelo professor mas também a justificativa que demonstre como ocorre esta intervenção para com as práticas agressivas em sala de aula.

No que concerne o primeiro questionamento, este era de caráter subjetivo. Assim

sendo, formulou-se a seguinte pergunta: “Você acredita que a violência, tanto física quanto verbal, influencia no processo de ensino e aprendizagem? Por quê?”. A resposta obtida de P1 (2017) na referida indagação demonstrou uma afirmação positiva de que há uma interferência significativa no ensino ao se tratar de cenários de violência em sala de aula, conforme segue:

Ah sim, interfere. Se for com a professora porque há uma, vai haver uma discussão, vai haver uma, é.... Eu acho até que um certo autoritarismo porque não dá para aceitar algumas questões, né? Violência principalmente verbal em sala de aula. A física eu nem, nem consigo te mencionar porque eu não passei ainda por essa experiência. Graças a Deus. Mas há uma questão de violência tanto física quanto verbal com relação aos colegas. Muito maior do que com o professor. Desde bullying, ah com questões de desrespeito, mesmo brincadeiras de mau gosto e agressões mesmo. Às vezes um ponta pé, um chute. O aluno que é agredido ele não consegue aprender e o aluno que agride ele tem essa, essa agressividade que também não faz focar no ensino. Então, a violência e ensino não caminham juntas (P1, 2017).

Partindo da premissa existencial do impacto causado pela violência em sala aula, Charlot (1997), conforme já mencionado no aporte teórico, faz a distinção de três níveis, sendo eles: violência, incivilidade e institucional. Diante desse cenário, nota-se que no discurso de P1 há indícios de que a docente lida mais no seu cotidiano escolar com violência em nível de incivilidade em detrimento das demais faces que este fenômeno pode apresentar.

Acresce ainda mencionar que dentro do nível de incivilidade, o *bullying* se faz bastante presente, sendo este identificado por Marriel et al (web, 2006) como todo ato de opressão ofensivo e, até mesmo, de agressão que um indivíduo pratica em relação a outro. Vale salientar que na prática do *bullying* há o estabelecimento de um opressor e de uma vítima, caracterizando-se assim, em um processo envolvendo relações de poder. Para ambos os componentes nesta ação, segundo P1, o processo de aprendizagem é prejudicado. Tal assertiva pode ser elucidada por Marriel et al (web, 2006).

De maneira geral, a violência manifesta uma afirmação de poder sobre o outro e a conquista desse poder é o que gera as diversas formas de violência. Suas ocorrências são consequência das práticas cotidianas de discriminação, preconceito, da crise de autoridade do mundo adulto ou da fraca capacidade demonstrada pelos profissionais de criar mecanismos justos e democráticos de gestão da vida escolar (MARRIEL et al, web, 2006).

Ainda no âmbito do primeiro questionamento, cabe serem evidenciados os efeitos construtivos do discurso em sala de aula. Notou-se que o respondente P1, ao trazer em sua fala as seguintes palavras “Eu acho até que um certo autoritarismo porque não dá pra aceitar algumas questões, né?”, reitera o discurso como prática social. Conforme já mencionado no embasamento teórico, o discurso enquanto prática social estabelece uma relação de poder em relação ao outro e também, a sua realidade. Legitimando essa afirmação, Fairclough (2008) trabalha com a concepção de discurso enquanto meio de representar a realidade e, simultaneamente, modificá-la e agir sobre o outro.

Dialogando com a problemática apresentada, Foucault (2000, p.44) explicita que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. À

vista disso, o discurso disseminado pelo professor possui também um cunho de modelagem em relação aos discursos dos alunos. Em um cenário de violência, o discurso se apresenta assim como uma forma de mediação e de contornar as práticas agressivas nas imediações da sala de aula.

Ainda seguindo esta lógica, P2 (2017) apresentou a seguinte afirmação como resposta:

É... que acredito que influencia bastante. Eu acho que as duas, tanto uma quanto a outra, elas, as duas prejudicam. Mas acho que a violência física é a que é mais marcante no ensino. Porque a verbal é..., eles (os alunos) às vezes pensam que levam na brincadeira e acabam é..., passa mais despercebida a verbal. Já a física não. A física tem um impacto maior para a turma, para toda a instituição. E... parece que não tem mais o clima, parece que na hora que você vai aprender, vai ensinar, é... não desenvolve porque fica a cena na cabeça. Já a linguagem verbal não, a linguagem verbal você vai..., vai vim outras coisas, outros pensamentos e vai embora a linguagem verbal. Você acaba esquecendo. Já a física tem a linguagem na memória, a cena na memória, né? (P2, 2017).

Igualmente, é importante colocar em discussão a ênfase exposta na fala de P2 ao tratar da violência física “[...] tem um impacto maior para a turma para toda a instituição. [...]”. A constatação da docente estabelece um contraponto em relação à fala de P1, uma vez que o enfoque é direcionado à violência física. Desta forma, para P2, a violência física possui um custo social maior do que a violência verbal.

A divergência entre P1 e P2 pode ser analisada sob o viés de diversos aspectos exteriores que condicionam o cenário de violência na sala aula. Relembrando as teorizações apresentadas nas considerações teóricas, pode-se dizer que, para Payet (1997, p.145), diversas vezes a violência aparece em sala de aula. Porém, como a representação de um fator exterior ao ambiente escolar, tal como os problemas sociais enfrentados no bojo familiar, que possuem uma influência direta no espaço escolar, bem como, o contexto em que a instituição está inserida. Em outras palavras, em decorrência da localidade e do índice de violência na comunidade, algumas práticas agressivas podem refletir nas imediações do aparato escolar.

Ao tratar da questão de número 3, que tinha como intuito investigar de que maneira o cenário de violência pode culminar na desmotivação do professor, objetivamos ainda identificar diferenças entre as concepções do profissional que está iniciando a carreira daquele que está inserido no âmbito da docência há alguns anos. Assim sendo, foi proposto o seguinte questionamento: “Determinadas situações de violência podem acarretar a desmotivação do profissional docente? Justifique”.

A partir dos relatos dos respondentes, observou-se que a desmotivação em decorrência de situações recorrentes de violência faz parte, por vezes, da carreira na docência, sobretudo na sua fase inicial, o que podemos destacar pelas falas de P1 e P2, respectivamente:

[...] (pausa) Eu não sofro muita violência, nem física, nem verbal. Não sofri e não sofro. E... é..., eu não... não acredito que isso iria desmotivar o professor. Assim, para a questão do ensino. Mas, eu acho que se essas situações forem recorrentes, com o tempo, sim. Então, um aluno desrespeitar em algum momento, falar algum palavrão... Eu não sei como seria essa violência verbal com o professor, né? Agredir verbalmente. Eu acho que num primeiro momento ele consegue contornar, porque ainda é o adulto da relação. Então, tem que usar isso como uma forma educativa muito mais do que punitiva. Se o professor se deixar levar por uma situação ou outra, é complicado. Mas estou falando de situações não recorrentes, tá? Agora, acho

que quando chega num limite, sim. Acho que emocionalmente, questões de saúde do docente, pode levar sim, não só à desmotivação como a não ter mais, não ensinar, não planejar bem uma aula, se afastar daquela atividade e até desistir da profissão docente. Não são raros os casos em que professores desistem de ser professores em função das condições de trabalho e isso entra a saúde do professor. E algumas questões não dependem do aluno e sim de um sistema todo. Mas há algumas pesquisas que já falam que o professor quando está exposto à situações de violência, desiste mais facilmente da profissão docente, principalmente no início da carreira. (P1, 2017)

Sim, bastante. É... comigo já aconteceu também, até pensar em desistir da carreira de ser professora, por motivos de violência. Tanto, não é só os alunos que sofrem com a violência, professor também sofre. E, principalmente, com a violência verbal. Porque os alunos, eles te xingam por trás, se não está bom aquilo para eles, eles começam a reclamar. Às vezes te xingam na tua frente e (pausa) e nada as vezes é feito. Né, então, isso te desmotiva extremamente. Então, tem salas que você sabe, ah tem tal aluno, meu deus que droga entrar naquela sala. Que aquele aluno, a gente vai começar a discutir, ele vai começa a reclamar e...ou se não, aquela sala só sabe se xingar. Aquela sala só sabe um bater no outro e assim por diante. Então, desmotiva muito na carreira do professor essa questão de violência, tanto entre os alunos como dos alunos para com o professor. (P2, 2017)

No que tange à desmotivação do docente, vale salientar que esse fenômeno, pela fala de P1, pode ser decorrente também de outros fatores, tais como saúde, condições do ambiente de trabalho ou até mesmo questões em relação ao sistema de ensino. Como forma de legitimar esse discurso, Batista et al (1999, p.150 *apud* Costa, 2011, p.222) identifica que “os episódios de violência nas escolas começam a afetar a saúde mental dos professores, na medida em que eles se tornam recorrentes e passam efetivamente a formar parte da realidade do trabalho nas escolas”. Partindo dessa premissa, nota-se que a agressividade na sala de aula condiciona um quadro de mal-estar no profissional docente, devido ao enfrentamento que este profissional passa no cotidiano escolar.

Seguindo outro viés de análise, desta vez no âmbito conversacional, acresce ainda mencionar que a pausa feita por P1 antes de proferir sua resposta pode também ser analisada em alusão a uma das máximas conversacionais de Grice (1982), que se refere à qualidade daquilo que é dito: não diga o que você acredita ser falso.

A pausa nesse aspeto configuraria em uma possível incerteza do falante em relação ao enunciado produzido, bem como o uso do advérbio “né” frequentemente. De acordo com o dicionário Michaelis (2017), o advérbio “né” indica um pedido de confirmação ou concordância. Ora a incerteza pode estar relacionada com a não veracidade dos enunciados, ora pode ser um vício de linguagem adotado por P1 e P2 ao fazer uso da oralidade.

Recorrendo à discursividade novamente, é possível notar que o discurso de ambas é atravessado por um não dito com uma significância importante: a enunciação falsa. Apesar de fazerem uso de argumentos plausíveis para defender os seus pontos de vista, as docentes revelam que, no caso de P1, o seu discurso demonstra incerteza quando se refere a sua experiência docente, mas assume validade ao passo que a violência se insere em um curso natural quando envolve o outro; já no que se refere à P2, há uma modalização explícita no seu dizer, demonstrando a necessidade do outro entendê-lo como verídico, ainda que não seja.

Adentrando em mais resultados, no item de número 4 foi proposta a abordagem dos malefícios a longo prazo que a violência em sala de aula pode trazer. Procurou-se,

assim, a identificação de alguns desses malefícios através da visão do docente. Logo, estabeleceu-se o seguinte questionamento: “Pensando em longo prazo, quais os malefícios que esses tipos de violência podem trazer, caso não seja tomado alguma medida de contenção?”. P1 (2017) relatou:

Ah, acho que para o aluno é a questão do processo de aprendizagem. Ele acaba não aprendendo, tanto para quem sofre a agressão, a violência, quanto para quem pratica essa violência. Sem contar questões de atitudes. Quer dizer, vai para o mercado de trabalho, na rua vai brigar, vai agredir, vai apanhar, vai preso. Há consequências com relação aos atos que talvez a escola nem sempre dê conta. Ou que não consegue trabalhar. Às vezes, extremistas demais. Com relação ao professor, acho que é realmente o abandono da função docente. Acho que chega num momento que ele diz que não, não quero isso para mim, vai acabar. Por isso que é importante a formação continuada e então, você entende o que está acontecendo. E pensa, né, em ações que consigam amenizar isso. Então, refletir sobre o que está acontecendo e propor ações de como se trabalhar vai amenizar, vai né, deixar tanto para o professor quanto para os alunos uma questão mais amena. Embora que a longo prazo, eu acho que as consequências são bem sérias (P1, 2017).

Ao revisitarmos o conceito de política do silêncio de Orlandi (2001), no qual o dito traz implícito um não-dito, e este por sua vez possui outras significações, P1 ao trazer o comentário: “*Quer dizer, vai para o mercado de trabalho, na rua vai brigar, vai agredir, vai apanhar, vai preso*” promove uma possível significação do não dito, oportunizando a interpretação que aqueles alunos que tiveram histórico violento na sua vida escolar necessariamente passarão pelas mesmas situações em outras instâncias da sociedade.

Essa significação se dá, principalmente, pela estreita relação de dependência entre o dito e o não dito. Claramente, em todo discurso, há uma margem de não-ditos que também possuem significados, considerados pela autora o espaço em que o sentido ultrapassa a dimensão das próprias palavras explícitas. Observando por esse viés, embora o discurso proferido por P1 não caracterize uma intenção direta de condicionar o comportamento do aluno violento a um “potencial meliante”, há outros dizeres que atravessam o seu dito, perpassando o seu controle subjetivo de significação.

Ao passo que P2 (2017) apresentou em sua fala:

Eu acho que o resultado a gente já está vendo um pouco por aí. A gente vê em jornais, né? Principalmente em redes sociais sobre toda violência que tem sido causada. Então, desde aluno saindo batendo em professor, colegas, né... Atirando por aí. Fazendo outros maus. Eu acho que se algo não for feito de imediato, não for trabalhado, não uma semana, não um mês, mas se não trabalhado de uma forma contínua, todo dia, sempre, o ano inteiro. Todo o ano letivo estar trabalhando em cima daquela questão, eu acho que tem a tendência a só piorar. E, esse não é um trabalho só do professor, é um trabalho da instituição, tipo. Não adianta só eu trabalhar na aula de Língua Portuguesa, é..., um artigo de opinião, uma coisa assim relacionada à violência, tanto verbal quanto física. Eu acho que tem que ser um trabalho em conjunto com a instituição, da escola junto com os outros professores e a comunidade também. Além dos pais, né. Porque se ele vem com essa violência, algo acarreta no familiar também. Então, é um trabalho em conjunto, não um trabalho do professor sozinho (P2, 2017).

No relato feito por P2, há uma abordagem voltada à conscientização dos

malefícios que a violência escolar traz, de modo que foi colocado como um passo importante nesse processo a realização de trabalhos com a temática de maneira contínua, e a partir de uma relação estreita com todas as disciplinas do currículo. Desse modo, a resposta de P2 reafirma a necessidade de um ensino interdisciplinar e de caráter social, que também promova a participação e a interação da comunidade nos contextos de ensino.

Ademais, a questão de número 2 faz o seguinte apontamento: “Ao identificar um aluno que possui determinada conduta violenta, você realiza algum trabalho pedagógico com o tema? Por exemplo, propor um artigo de opinião, debates, seminários etc.”. Ambas as respondentes relataram que trabalham com a temática em sala de aula, com o objetivo de promover uma conscientização entre os alunos de que as condutas agressivas adotadas por eles não são condizentes com o ambiente escolar. Foi também citada a existência do profissional *orientador educacional*, que contribui, em muitos casos, com a reversão e a amenização da conduta violenta de determinados indivíduos. Portanto, postula-se que o trabalho, em função da diminuição da violência no espaço escolar, apresenta uma demanda para além dos espaços da sala de aula tradicional:

[...] (pausa) É..., sim eu realizo. Eu tenho uma turma de oitavo ano que eles são violentos assim, tanto na questão física como na questão verbal. Então eles se xingam muito, questão de racismo, preconceito um com o outro. Chamam o outro de macaco, chamam o outro de preto, nego, lixo e nomes pra cima disso. E ah..., eles se intimidam assim. Alguns tentam levar na brincadeira, mas acabam se ofendendo de um outro modo. Então, é, teve cenas que não teve como não fazer alguma coisa depois. Então, já trabalhei artigo de opinião, já abri para seminário, já abri para discussão. (“deixa eu ver se não vou responder a outra pergunta”). Já abri para discussão sim, várias... Vários meios de tentar convencê-los e..., tentar fazer eles se conscientizarem do que estão fazendo, né? (P2, 2017)

Sim. É...quando há situações, já relacionando com a questão anterior, quando há relações de violência tanto verbal quanto física, a escola tem um papel, principalmente, nesse processo todo, que é o de trabalhar, de achar meios de fazer com que eles entendam que aquela atitude, ela não é adequada para aquele ambiente. Então, às vezes, por meio de um artigo de opinião, por exemplo, ou mesmo questionando se eles consideram aquela atitude correta ou não. Teatro, né, que eles consigam expressar porque eles têm toda aquela agressividade dentro deles. É claro que o aluno que agride ele, é..., ele chega na escola com algumas situações que né, de estrutura ou que a gente acaba não entendendo o porquê dessa agressividade. Nós temos que procurar sim o porquê. O que está acontecendo com ele. O professor como mediador de situações que envolvem essas agressões, a violência, ele consegue, em muitos casos, reverter ou até mesmo, ir diminuindo essas situações no dia a dia, cotidiano. Há um profissional na escola que é o orientador educacional e ele tem essa competência, né. Ele estudou para isso, para que consiga trabalhar. Mas o professor, ele pode sim, por meio de um gênero textual, de uma atividade, fazer um trabalho mais específico. Geralmente dá certo. (P1, 2017)

Por fim, a questão de número 5 tratou dos meios para contornar a violência em sala de aula: “Quais os meios para contornar a violência em sala de aula?”. As duas entrevistas salientaram que o diálogo constitui a melhor forma de mediação, e que este deve ser tido como uma medida educativa e não de punição. Além disso, deve-se também, segundo as respondentes, analisar as situações que envolvem a violência como um todo, buscando identificar quais os motivos geradores do ato violento, para que

assim possam ser tomadas outras medidas que priorizem o bem-estar de todos os envolvidos.

Embora as justificativas não sejam plausíveis para explicar o motivo da violência, faz-se necessário o estabelecimento de um diálogo entre aluno, professor e instituição. Vale ressaltar que a criação de políticas de diminuição da violência em parceria com os órgãos de grande representatividade no meio social pode contribuir significativamente para a reversão de muitos quadros, como bem evidencia P1 (2017):

Acho que são questões educativas mesmo, tá? É uma conversa, é procurar entender, é mediar. É o professor, é buscar essa formação continuada para o... sabe... é por meio de leituras, de estudo, de discussão com os pares. Conversar com os outros professores, com a direção da escola, com os outros profissionais que estão envolvidos nesse processo todo. Acho que tudo isso ajuda. É tentar aproximar a família desse aluno na escola também, para ver como é que escola e família trabalham nessas situações, tá? E sempre propor ações que acho que vai ajudar esse aluno. Porque ele nem sempre, ele...é... como é que vou dizer, nem sempre ele é o único responsável pela situação, mas não quer dizer que ele não seja o responsável, porque ele também é responsável pela situação. Mas, nem sempre ele entende o que está acontecendo, porque ele está agindo daquela forma. Então, você tem que procurar trazer o aluno, entender o que está acontecendo e para isso conhecer e saber como vai fazer. Eu penso que políticas públicas, sabe, que ajudem, que resolvam algumas questões sociais, né? Que vai além dos muros da escola também são formas de se ajudar esse aluno e os professores. Então, se ele é uma criança que sofre maus tratos, que... tenha algumas questões de situações de risco em que está exposto, é claro que isso vai refletir na escola, né? Então, fora essa questão da escola, eu acredito que tem questões bem governamentais. Pensar em algumas políticas públicas de como tentar resolver essas questões sociais. Eu acho melhor em sala de aula. E pensar também em políticas para o professor, né? Que ele tenha condições de trabalho adequadas. Que ele consiga ter um tempo, apoio para buscar uma formação específica e possa se sentir valorizado por aquilo que ele faz e ter vontade de sempre estudar mais e buscar mais. (P1, 2017)

Eu acho que como eu, né. Eu acho que reprimir o aluno, ficar só dando advertência, suspensão, eu acho que não é o melhor meio. Porque ele só vai mudar de escola, ele só vai mudar de vítimas. Ele só vai mudar o alvo dele. E ele, com certeza, ele vai procurar outras pessoas. Tem que achar um meio de conscientizar, um tratamento conforme for o nível da violência, né. Achar um meio de conscientizar esses alunos sobre o quão mal eles estão fazendo para os outros. Quanto isso pode prejudicar ele e o próximo. (P2, 2017)

Acerca das medidas punitivas em relação aos atos de violência, sabe-se de maneira geral que essas medidas, por vezes, podem acarretar agravantes para os quadros de violência, colocando a escola como produtora da violência entre alunos e professores. Resgatando o que já foi mencionado no aporte teórico, ao mesmo tempo que a escola recebe os reflexos de uma violência que é exterior ao seu espaço, ela também deve ser entendida como um meio que propaga as situações de violência, como elucida Santos (1999, p.156): “O seu controle exagerado estimula sentimentos de rebeldia e desobediência. [...] A violência que as crianças e os adolescentes exercem é, antes de tudo, a que o seu meio exerce sobre eles”.

Orlandi (2007, p.87) complementa a discussão sobre o caráter punitivo, recorrendo aos seus respaldos dentro da discursividade, como bem escreve: “[...] é preciso acrescentar que uma sociedade como a nossa, pela sua constituição, pela sua

organização e funcionamento, pensando-se o conjunto de suas práticas em sua materialidade, tende a produzir a dominância do discurso autoritário”.

Concomitantemente, é notável através dos discursos político-pedagógicos de ambas as professoras que há uma influência prejudicial exercida pela violência em relação ao processo de ensino e aprendizagem. À medida que tais situações de violência, sejam elas verbais ou não-verbais, se instauram dentro da sala de aula, acarretam modificações abruptas e negativas ao ensino que desencadeiam, desde dificuldades em aprendizagem, relacionamento entre alunos e professores até a desmotivação do profissional docente.

5 Conclusão

A legitimação do discurso da violência, seja ele instaurado no âmbito dos vocábulos ou da própria simbologia discursiva tida como invisível, não deve ser incorporado e tampouco aceito como um elemento fundante e coparticipante do cotidiano escolar. Trocando os termos, a violência exercida pelos estudantes independe de sua tipologia, não pode ser absorvida como um processo natural, devendo ser investigada no seu cerne, a começar pelas marcas de seu contexto social e cultura que são expressas em seus discursos.

Ao longo da história, a análise do discurso assumiu diferentes caminhos para destrinchar e explorar criticamente as relações discursivas estabelecidas entre os indivíduos. Diante desse cenário, ao traçar a perspectiva do silêncio e da não enunciação naquilo que está dito, lança-se como um aporte teórico relevante para compreender os discursos que são atravessados pelos traços da violência. O estudante que pratica ou apresenta indícios de atos violentos diz muito apenas com as suas ações, dispensando a própria enunciação. Igualmente, é possível que não diga nada com as suas palavras, criando enigmas que poucos conseguem decifrar, o que aumenta as chances de sua postura ser incompreendida em situações extremas.

O fazer docente também é marcado por traços discursivos específicos, e carrega em seu interior elementos que devem ser considerados quando o seu papel social é posto em xeque. Não só o discurso escolhido pelo próprio docente, como os discursos proferidos sobre ele são objetos passíveis de ponderações pautadas na criticidade. A violência dificilmente fará parte da conduta docente, mas pode ser um potencializador dos atos realizados pelos estudantes, assim como, em um movimento inverso, essas ações podem modificar a visão e o modo de operar e enunciar do professor.

No *corpus* da análise foi possível verificar que há uma concordância em relação ao papel influenciador e negativo da violência nos processos de ensino e aprendizagem. Tal nocividade afeta todos os envolvidos dentro do âmbito escolar. Sendo assim, tanto aquele que pratica, bem como aquele que é o alvo a ser atingido pela ação violenta, sofrem e são prejudicados. O produto dessas situações é refletido em sala de aula, em uma aprendizagem defasada.

Acresce ainda que a desmotivação do profissional docente também pode se originar em função do enfrentamento que o professor deve exercer dentro de sala de aula. Foi evidenciado que a desmotivação é mais passível de ocorrer no início da carreira do profissional, uma vez que este está buscando sua afirmação e auto reconhecimento dentro da profissão.

No entanto, nota-se que há uma divergência em relação ao custo social dos tipos de violência. Dentro de alguns espaços e determinadas visões, que por sua vez carregam

experiências específicas, a violência verbal se apresenta como grande e majoritária vilã do ensino, sendo que a violência física parece quase não existir. Enquanto isso, em outros locais, a violência física possui um poder de impacto e ocorrência significativamente maior, assumindo, assim, um dos maiores desafios a serem vencidos em sala de aula.

À vista disso, a linguagem, aliada ao trabalho coletivo entre escola, pais, alunos e comunidades escolar, se apresenta como o meio mais eficaz de mudança e de reversão da violência. Deve existir um diálogo com caráter moderador entre as partes, buscando não somente amenizar os “ânimos”, mas compreender o motivo pelo qual se deu a ocorrência do ato violento. O discurso do praticante da violência escolar possibilita, em alguns casos, a percepção de que aquele indivíduo necessita de intervenções pedagógicas, bem como que a violência apresentada na sala de aula, por vezes, é um reflexo de uma realidade exterior.

Tendo em conta esses fatores, torna-se imprescindível o refletir sobre a violência, o agir contra a violência. Negociar os conflitos e ignorá-los durante o processo de ensino e aprendizagem não os torna menores, invisíveis ou inexistentes, apenas contribui para que tenham consequências mais abrangentes à posteriori. Trabalhar continuamente, com articulação entre os diferentes profissionais que atuam na comunidade escolar, é um dos passos a ser dado. Inserir valores e ações reais no cotidiano dos sujeitos praticantes dos atos violentos, os quais assegurem condições concretas do viver, é o fechamento do ciclo a ser percorrido.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ASSIS, Simone Gonçalves de. *Impactos da violência nas escolas: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação – MEC/ Editora Fiocruz, 2010.

BATISTA, Anália Sônia et al. *Violência e agressão*. In: CODO, Wanderley (Coord.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude. *Violence à l'école – et de savoirs*. Paris: Massone Armand, 1997.

CHESNAIS, Jean-Claude. *Histoire de la violence*. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981.

COSTA, Polyana A. da S. *Violência no cotidiano escolar: a visão dos professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas do município de Corumbá-MS*. 2011. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMS. Corumbá, 2011.

DERBABIEUX, Éric. *La violence em milieu scolaire: l'état des lieux*. Paris: ESF éditeur, 1996.

FAIRCLOUGH, Normam. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GRICE, H.P. *Lógica e conversação*. 1982. In: DASCAL, Marcelo. Fundamentos metodológicos da Linguística. São Paulo: UNICAMP, 1982.

MARRIEL, L. C. et al. Violência escolar e autoestima de adolescentes. *NET*. São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100003. Acesso em 22/11/2017.

MICHAELIS 2017, Melhoramentos. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 22/11/2017.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: editora da Unicamp, 1993.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2007.

PAYET, Jean- Paul. Le Segregation Scolaire: Une perspective Sociologique sur la Violence à L'école. In. DERBABIEUX, Éric. *La violence à L'école: Approaches Europeenes – Revue Françaice de Pedagogie*, nº 123, Institute National de Recherche Pedagogic, 1997.

SALLES, Leila Maria Ferreira et all. *A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção*. Educar em Revista, n. 2, p. 217-232. Universidade Federal do Paraná: Paraná, 2010.

SANTOS, José Vicente Tavares. *A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola*. PMPA, SMED, 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. *A instituição escolar e a violência*. In. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 104, p. 58-75, 1998.

A PERSPECTIVA SEMIODISCURSIVA NOS GÊNEROS TELEVISIVOS DE INFORMAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIBRAS DO ACERVO MULTIMÍDIA DA TV INES

Rosemeri Bernieri de Souza

Submetido em 31 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 04 de julho de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 325-346.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

A PERSPECTIVA SEMIODISCURSIVA NOS GÊNEROS TELEVISIVOS DE INFORMAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIBRAS DO ACERVO MULTIMÍDIA DA TV INES¹

THE SEMIODISCURSIVE PERSPECTIVE IN THE INFORMATIVE TELEVISION GENRES : AN ANALYSIS OF THE DISCURSIVE GENRES IN LIBRAS OF THE MULTIMEDIA COLLECTION OF INES TV

Rosemeri Bernieri de Souza*

RESUMO: Os estudos sobre gêneros discursivos têm aumentado consideravelmente na atualidade, haja vista sua importância nos processos de agenciamento das práticas linguageiras nas várias esferas da vida sociocultural. Entretanto, pesquisas sobre os gêneros na materialidade da língua de sinais ainda são incipientes. Por isso, objetiva-se ao longo do presente artigo (a) apresentar a concepção semiodiscursiva de análises de gêneros (CHARAUDEAU, 2004); (b) discorrer sobre a proposta tipológica de gêneros televisivos informativos (CHARAUDEAU, 1997); e (c) explorar as possibilidades de análise documental de alguns videorregistros do acervo da TV INES, abordando, sobretudo, o telejornalismo, a reportagem e o debate. Portanto, este artigo mostra-se relevante, à medida que amplia a reflexão sobre a perspectiva semiodiscursiva para o webjornalismo e para os gêneros em língua de sinais, oferecendo subsídios para futuras investigações.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; web TV; gêneros; abordagem semiodiscursiva.

ABSTRACT: Studies on discursive genres have increased considerably in the present time, given their importance in the processes of language-practices agency in the various spheres of sociocultural life. However, research on genres in sign language materiality is still incipient. Therefore, the objective of this article is (a) to present the semiodiscursive conception of gender analysis (CHARAUDEAU, 2004); (b) to discuss the typological proposal of informative television genres (CHARAUDEAU, 1997); and (c) to explore the possibilities of documentary analysis of some videorecords of the collection of TV INES, addressing, above all, the television journalism, reporting and debate. Therefore, this article is relevant, as it broadens the reflection on the semiodiscursive perspective for the genres in sign language and for the webjournalism, offering subsidies for future investigations.

KEYWORDS: Libras; web TV; genres; semiodiscursive approach.

1 Introdução

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, bernieri.rose@gmail.com

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001
Agradecemos à equipe da Roquette Pinto pelos esclarecimentos a respeito da difusão das imagens que ilustram este trabalho.

É inquestionável a importância dos gêneros discursivos para os processos de agenciamento das práticas languageiras² nas várias esferas da vida sociocultural. Por isso, o seu estudo é muito relevante, mas complexo, uma vez que abrange várias dimensões, como a ancoragem social, a natureza comunicacional, as atividades languageiras propriamente ditas e as características formais implicadas na sua construção (CHARAUDEAU, 2004). A complexidade começa na própria noção de gênero que, ao longo do tempo, foi abordada de diferentes formas e perspectivas que privilegiaram ora uma, ora outra dimensão.

A noção de gênero, que é adotada neste trabalho, está circunscrita na perspectiva semiodiscursiva, para a qual os objetos apresentam constantes ou conjuntos de características, de forma que podem ser integrados em categorias. Conforme Charaudeau,

Um *gênero*, ou um tipo, é uma categoria determinada após um procedimento *indutivo*, de acordo com as propriedades internas que caracterizam certos objetos, e cujas semelhanças e diferenças permitem estabelecer agrupamentos e diferenciações (2012, p. 22, itálicos do autor, tradução nossa)³.

Ou seja, os gêneros discursivos, assim como outros objetos de mundo, podem ser considerados instâncias pertencentes a determinados domínios mais genéricos. Não se pode, portanto, confundir gênero com tipologia (domínio), visto que os termos estão em uma posição hierárquica distinta. Nas palavras desse mesmo autor,

Uma *tipologia*, portanto, é um princípio de classificação que resulta de um procedimento *dedutivo*. Em vez de partir de uma descrição de objetos existentes, partimos de um conjunto de características que os definem como uma categoria e fazem comparações com outros objetos que formam outras categorias, para proceder a um agrupamento e uma distribuição deles de acordo com parâmetros diferenciadores (2012, p. 22, itálicos do autor, tradução nossa)⁴.

Assim, toda tipologia (domínio) pressupõe a existência de objetos (instâncias) que podem ser agrupados pelo fato de compartilharem determinados traços ou características. Por exemplo, a categoria jornalística (domínio ou tipo) pode conter diferentes gêneros como reportagem, entrevista, notícia, cujo critério fundante é trazer informação; a categoria jurídica pode abranger gêneros como petição, contestação, liminar etc., cuja finalidade principal é regular atos e processos jurídicos. As categorias jornalística e jurídica representam, de fato, dois dos setores de atividade social e os gêneros são tipos de textos que desempenham determinadas funções de base nas atividades languageiras praticadas dentro desses domínios.

Outra distinção importante se refere aos critérios de composição e organização

² O termo languageiro, aqui entendido, remete ao envolvimento de diversas linguagens (verbais ou não-verbais) para fins comunicativos e discursivos próprios das interações humanas.

³ Do original: Un *gênero*, o un tipo, es una categoría determinada luego de un procedimiento *inductivo*, según las propiedades internas que caracterizan a ciertos objetos, y cuyas similitudes y diferencias permiten establecer agrupamientos y diferenciaciones.

⁴ Do original: Una *tipología*, por tanto, es un principio de clasificación que resulta de un procedimiento *deductivo*. En vez de partir de una descripción de los objetos existentes, se parte de un conjunto de características que los definen como categoría y se hacen comparaciones con otros objetos que forman otras categorías, para proceder a un agrupamiento y a una distribución de las mismas según parámetros diferenciadores.

dos gêneros. Os textos são compostos por sequências ou, segundo Charaudeau (2012), por modos de organização do discurso, tais como o narrativo, o descritivo, o argumentativo etc. Um gênero é, então, um tipo de texto e não um tipo de procedimento discursivo (CHARAUDEAU, 1997).

Essas distinções são importantes, visto que há pelo menos três pontos que devem ser considerados: o primeiro é que um mesmo gênero pode ser encontrado em mais de uma categoria; o segundo é que as sequências textuais podem compor os mais variados gêneros e o terceiro se deve ao fato de que um mesmo gênero pode apresentar mais de uma sequência textual. Em outras palavras, a despeito dos exemplos dados, uma investigação mais aprofundada poderá demonstrar a dificuldade de inserir os gêneros em categorias estanques, sendo necessário abordá-los sob uma perspectiva diferente.

Dadas essas informações de base, vale complementar que o nosso objeto de investigação, os gêneros discursivos em Língua Brasileira de Sinais (Libras), fazem parte de um significativo repertório de mídia digital. Esses objetos possuem uma materialidade híbrida, pois os conteúdos são construídos com textos bilíngues e multimodais (Libras, português falado e escrito), que são condicionados aos modos de produção, ao suporte e às finalidades discursivas do domínio televisivo.

Para o desenvolvimento deste trabalho, a seguinte questão de pesquisa foi levantada: os documentos multimídias da TV INES podem ser analisados de acordo com a proposta de Charaudeau (1997; 2004), apesar de esse autor não ter abordado a *Web TV* nem a materialidade da língua de sinais? No intuito de responder a essa questão, adota-se uma abordagem de pesquisa qualitativa de natureza aplicada, cujo objetivo geral é investigar os gêneros informativos webtelevisivos em Libras, explorando as possibilidades de análise documental dos conteúdos audiovisuais da TV INES, com foco nos gêneros televisivos de informação, de acordo com suas características e especificidades.

Assim, o procedimento contará com uma seleção de documentos multimídias disponíveis no site www.tvines.org.br que servirão como dados para a investigação, os quais serão submetidos aos critérios teórico-metodológicos dos seguintes textos de Charaudeau: “As condições de uma tipologia dos gêneros televisivos de informação”, de 1997 e “As visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual”, publicado em francês em 2001 e traduzido em Português em 2004 (organizado por Ida Lúcia Machado e Renato de Mello) – textos esses que aparecem, em parte ou integralmente, em outras publicações em nome do autor, sobretudo no livro *Discurso das Mídias*, publicado pela Editora Contexto em 2006.

Este trabalho responde a uma problemática atual: a da escassez de estudos sobre gêneros discursivos em Libras. De fato, as pesquisas e discussões sobre a Libras giraram em torno da sua descrição estrutural, gramatical e lexical ou, de um ponto de vista mais sociolinguístico, da delimitação de seu status, das explicações sobre os fenômenos de variação e mudança, do contato linguístico com o português, entre outros temas afins. Essas abordagens foram e são imprescindíveis para aumentar o conhecimento sobre essa língua, porém, as pesquisas foram limitadas pela falta de dados para análises que tomassem a trama textual como ponto de partida. Com a recente ampliação da participação social do surdo e a evolução tecnológica, o acesso a discursos sinalizados está sendo expandido significativamente, sobretudo na internet.

Com efeito, a Web tem se revelado um terreno profícuo para a pesquisa linguística, mas essas mudanças, que são respostas às práticas sociais que se atualizam e se modernizam, impõem muitos desafios sobretudo em relação à heterogeneidade e

diversidade de gêneros e seus novos modos de produção. Portanto, a escolha pela TV INES é justificada por ser esta uma grande fonte de dados passíveis de análise e inteiramente abertos e acessíveis ao espectador e ao pesquisador.

Criada em 2013 da parceria entre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e a Roquette Pinto, a TV INES é uma iniciativa pioneira no Brasil que oferece o acesso à informação às pessoas surdas, uma vez que grande parte do conteúdo é realizado em Libras e outra parte interpretado para a Libras. Além disso, a narração em português e a legenda em português escrito possibilita o acesso aos espectadores não-surdos ou surdos não-sinalizantes também. Os videorregistros são separados em seções e contêm informações sobre a atualidade nacional e internacional, sobre a cultura, literatura e o esporte, sobre curiosidades e fatos históricos, além de uma seção didática de ensino e aprendizagem de Libras. A equipe é formada por mais de 50 profissionais, dos quais seis são apresentadores surdos e cinco são intérpretes.⁵ Os conteúdos multimídias ali disponíveis podem fornecer informações sobre os modos de produção textual e discursiva, oferecendo a possibilidade de análise de diversos gêneros em Libras.

A escolha pelo aporte teórico de Charaudeau (1997, [2001] 2004) se justifica pelo fato de que, atualmente, ele pode ser considerado a principal autoridade no âmbito do discurso midiático, uma vez que, como analista do discurso, há tempo empreende estudos de discursos construídos em diferentes mídias, tendo, assim, sistematizado suas investigações em um quadro teórico de grande relevância.

A partir dessas informações introdutórias, o desenvolvimento desta pesquisa seguirá os seguintes passos: na seção 2, serão discutidas as principais tendências de análise de gêneros dentro da perspectiva semiodiscursiva; na seção 3, serão condensados os principais pontos da proposta tipológica de gêneros discursivos informativos segundo o aporte teórico escolhido; na seção 4, será empreendida a análise de conteúdos multimídia da TV INES, quando serão definidas as possibilidades e diferenciações desses documentos em relação a outros ambientes que não contemplam a materialidade da língua de sinais; por fim, na seção 5, serão feitas as considerações finais.

2 A tendência semiodiscursiva de análise de gêneros⁶

Na introdução deste artigo, foram fornecidos alguns esclarecimentos sobre as definições de gênero, tipologia e sequência textual, marcando as distinções entre elas. Nesta seção, a problemática dos gêneros, que de todas é a mais complexa, será examinada sob o escopo da tendência semiodiscursiva (CHARAUDEAU, 1997, 1999, 2001, 2004, 2005, 2006, 2012; MAINGUENEAU, 2001, 2004), para a qual os gêneros são concebidos como

- (a) rotinas/comportamentos estereotipados estabilizados e em variação contínua; (b) atividades/atos de linguagem submetidos a critérios de êxito – finalidade, estatuto de parceiros, temporalidade, suporte material e organização textual; (c) contrato – pressupõe ser cooperativo e regido por normas sociais; (d) papel – implica a determinação de papéis sociais dos interactantes e (e) jogo – compreendem regras mutuamente conhecidas pelos

⁵ Informações disponíveis em: <http://roquettepinto.org.br/projetos/tv-ines/>, acesso em 06 maio 2019.

⁶ A menos que seja indicado, toda esta seção tem como base o texto de 2004 de Charaudeau.

interactantes (ACOSTA PEREIRA, 2008, p. 3).

Os gêneros, enquanto rotinas, comportamentos, atividades, contrato, papel e jogo são internalizados no processo de socialização dos sujeitos. Haveria, assim, segundo a hipótese de Charaudeau (2004), três memórias que estão na base da constituição das comunidades: uma memória dos discursos que, em forma de conhecimentos, saberes e crenças, circulam na sociedade, constituindo-se em representações em torno das quais as identidades coletivas são construídas; uma memória das situações de comunicação que normatiza as trocas languageiras; e uma memória das formas dos signos, responsável por regular e organizar a dinâmica dos modos de dizer mais ou menos rotineiros, segundo a variabilidade das trocas e do uso da comunidade.

Essas memórias estariam correlacionadas e articuladas entre si. Assim, inscritos no mundo dos signos em dadas circunstâncias sócio-históricas, os sujeitos sociais se dotam de gêneros empíricos, significando suas intenções e regulando seus modos de dizer, de acordo com os lugares e os papéis sociais que ocupam. Dentro dessa concepção psico-sócio-comunicativa, uma teoria do discurso precisa estar vinculada a uma teoria do fato languageiro, cujos diferentes níveis de organização precisam ser determinados.

Os principais níveis de organização do fato languageiro são: o dos princípios gerais, o dos mecanismos e o da situação de comunicação. Os princípios gerais têm por função fundar a atividade de linguagem e são divididos em: princípios de alteridade, de influência, de regulação e de pertinência (CHARAUDEAU, 1995). Assim, esses princípios, que orientam o ato de comunicação, legitimam a intencionalidade de acordo com (a) o grau de envolvimento e relação entre os interactantes, que são ora comunicantes, ora interpretantes do ato languageiro; (b) o reconhecimento do universo de referência, dos valores psicológicos e sociais, a fim de que o ato languageiro seja apropriado à situação de comunicação; (c) o uso de estratégias para evitar incompreensões que possam romper o ato comunicativo; (e) a finalidade e os efeitos que o ato comunicativo vai exercer sobre os interpretantes.

De acordo com Charaudeau (2004), o nível dos mecanismos do funcionamento do ato languageiro ordena a discursivização (*mise en discours*), estruturando o domínio de prática em domínio de comunicação e pondo em relação todo o conjunto de procedimentos semiodiscursivos. O nível da situação de comunicação, por outro lado, é onde se “instituem as restrições que determinam a trama [*enjeu*] da troca”⁷ (1999, p. 8, tradução nossa), de acordo com a identidade e o lugar dos interactantes, bem como as finalidades que os engajam na troca comunicativa.

Alguns dos fios que tecem o ato languageiro levam a denominação de visadas, que correspondem a uma intencionalidade psico-sócio-discursiva que determina a trama discursiva e as atitudes enunciativas. As visadas relacionam dois papéis que os interactantes podem desempenhar em dado contexto comunicativo. Desse modo, um sujeito “eu” comunicante, ocupando o lugar de enunciador, expressa sua intenção pragmática a um sujeito “tu” interpretante.

As principais visadas são:

- A visada de prescrição em que o eu comunicante tem autoridade para mandar o tu interpretante fazer algo.
- A visada de solicitação em que o eu comunicante deseja saber algo que o tu

⁷ Do original: “s’instituent les contraintes qui déterminent l’enjeu de l’échange”.

interpretante está em posição de legitimidade para responder.

- A visada de incitação em que, embora o eu comunicante não tenha autoridade para prescrever, leva o tu interpretante a crer que o que ele manda fazer é benéfico.

- A visada de informação em que o eu comunicante, legitimado em sua posição e com conhecimento, apresenta fatos que o tu interpretante deve saber.

- A visada de instrução em que o eu comunicante, sabendo fazer algo e tendo autoridade para transmitir os procedimentos desse fazer, dá a conhecer esse saber-fazer ao tu interpretante que dele se apropria.

- A visada de demonstração em que o eu comunicante, ocupando certa posição de autoridade de saber, estabelece, por meio de provas, uma verdade ou uma hipótese sobre dado fenômeno, a qual o tu interpretante tem a capacidade e está em posição que lhe permite avaliá-la.

Vale ressaltar, porém, que as visadas não são “atos de fala” no sentido pragmático nem esquematizações abstratas de um texto, muito menos correspondem às funções de linguagem de Jakobson, uma vez que elas se situam bem antes da conceitualização e da configuração textual, não podendo, assim, constituir um princípio de tipologização dos textos.

As visadas são, assim, selecionadas conforme a finalidade da situação de comunicação. Charaudeau (2004) defende que o modelo em função das sequências textuais (modos de organização discursiva) não dá conta sozinho de explicar a classificação dos textos e que o modelo que contempla as visadas pode esclarecer melhor o funcionamento geral da tipologização. Tome-se como exemplo o gênero receita culinária, cuja situação comunicativa tem como visada a instrução, próprio ao nível situacional, e organiza-se no modo descritivo, próprio da organização discursiva, recorrendo a uma lista e léxico especializados para atender as marcas do “fazer”, que se referem ao nível da configuração textual. De acordo com as palavras conclusivas de Charaudeau a respeito dos gêneros,

[...] pode-se dizer que, tendo diferentes níveis de produção-interpretação do discurso, cada um deles traz um princípio de classificação próprio: o nível situacional que permite reunir textos em torno das características do domínio de comunicação; o nível de restrições discursivas que deve ser considerado como o conjunto de processos que são solicitados pelas instruções situacionais para especificar a organização discursiva; o nível da configuração textual cujas recorrências formais são voláteis demais para tipificar definitivamente um texto, mas constituem pistas. Cada um desses princípios de classificação é legítimo e pode ser útil dependendo do objetivo da análise que se propõe seguir (2001, p.23, tradução nossa).⁸

Como é possível depreender, dada a complexidade do fato linguageiro, a classificação dos gêneros não é uma tarefa simples, portanto, as análises devem

⁸ Do original: [...] on peut dire qu'ayant affaire à des niveaux de production-interprétation du discours différents, chacun de ceux-ci apporte un principe de classement qui lui est propre : le niveau situationnel qui permet de rassembler des textes autour des caractéristiques du domaine de communication ; le niveau des contraintes discursives qui doit être considéré comme l'ensemble des procédés qui sont appelés par les instructions situationnelles pour spécifier l'organisation discursive ; le niveau de la configuration textuelle dont les récurrences formelles sont trop volatiles pour typifier définitivement un texte, mais en constituent des indices. Chacun de ces principes de classification est légitime et peut être utile selon l'objectif d'analyse que l'on se propose de suivre.

priorizar o agrupamento de textos de acordo com as constantes que apresentam, recorrendo-se às combinações possíveis nos três níveis apresentados, sempre tendo como base a empiria linguageira.

Assim, um texto, para se materializar, precisa estar vinculado a quatro aspectos, a saber: uma finalidade/visada enunciativa, as identidades dos interactantes, um propósito temático, um dispositivo ou suporte. Todos esses aspectos são regidos por uma situação contratual que tende a regular a sobreposição e a articulação desses aspectos. Portanto, todo o ato de comunicação se origina de textos que são os objetos principais que relacionam duas instâncias: a da enunciação e a da recepção.

No que tange ao discurso da mídia informativa, “[...] a instância de enunciação é representada pelo produtor da informação, a instância de recepção pelo consumidor da informação e o texto pelo próprio produto midiático” (CHARAUDEAU, 1997, p. 86, tradução nossa)⁹. Na próxima seção serão especificadas as propriedades do domínio midiático televisivo.

3 A proposta tipológica de gêneros discursivos informativos¹⁰

O suporte mediático abrange pelo menos três categorias: a jornalística (imprensa escrita), a televisiva e a radiofônica, para as quais a noção de gênero se torna problemática, pois elas se caracterizam pela transformação e heterogeneização das práticas de criação e recepção de discursos. A televisão, que é o suporte que interessa para esta discussão, apresenta uma materialidade semiótica multicomposicional e uma materialidade linguística híbrida.

Interessante notar que entre o programa televisivo em canal aberto ou fechado (modalidade padrão) e um programa televisivo na internet (Web TV), existem algumas diferenças: na primeira modalidade, um programa só poderá ser assistido no horário e dia previsto para tal, sem a possibilidade de retroceder ou repetir a visualização. Na segunda modalidade, os programas estão disponíveis para escolha, segundo o interesse e o tempo livre do espectador, com a possibilidade de repetir, voltar ou pular partes do evento. Além disso, os programas da Web TV se apresentam como um *continuum* menos flexível, diferente das tendências atuais dos canais televisivos padrões que constroem, por meio de decupagens e montagens, programas mais dinâmicos e híbridos, misturando diversos gêneros como nos *talks shows* (Caldeirão do Hulk, Programa da Eliana). Ou seja, quanto maior o dialogismo e a responsividade, sobretudo em situações comunicativas de auditório, maior a propensão de sobreposições de gêneros (entrevista, performance artística, relatos de vida e depoimentos, propaganda, noticiário, debates políticos etc.).

Os programas televisivos são classificados por rubricas ou seções que buscam constituir algumas categorias temáticas, tais como: entretenimento, informação, educação, ficção etc., entretanto, nem sempre essa divisão é favorecida devido à mesclagem dos gêneros.

De acordo com Charaudeau (2004, p. 27), o domínio midiático apresenta visadas

⁹ Do orinal: [...] l'instance d'énonciation est représentée par le producteur d'information, l'instance de réception par le consommateur de l'information, et le texte par le produit médiatique lui-même.

¹⁰ Esta seção é uma condensação e interpretação das ideias principais do texto de Charaudeau “Les conditions d'une typologie des genres télévisuels d'information” [As condições de uma tipologia dos gêneros televisivos de informação], de 1997.

de informação e de incitação que levam a

Tomar conhecimento do acontecimento para transformá-lo em notícia (“acontecimento narrado”), utilizando procedimentos descritivos e narrativos, às vezes objetivantes (credibilidade), às vezes dramatizantes (captação); explicar o acontecimento (“análise e comentário”), utilizando procedimentos argumentativos; produzir o acontecimento (“acontecimento provocado”), utilizando procedimentos de interação (debates, conversas, entrevistas). Os lugares atribuídos aos parceiros deste contrato (a identidade) determinam um quadro de tratamento enunciativo no qual a instância midiática deve se construir uma imagem de enunciador neutro, não implicado e distante, e deve construir uma imagem da instância destinatária devendo ser concernida (em nome da cidadania), tendo sensibilidade (em nome da natureza humana) e procurando compreender (em nome do espírito de simplicidade).

Os discursos midiáticos, portanto, comportam diversos gêneros secundários, segundo a proposta de Bakhtin (2000), uma vez que são interações institucionalizadas. A origem e a materialidade semiótica do objeto televisual é multicomposicional, pois compreende línguas faladas, línguas sinalizadas, línguas escritas, gestos, representações imagéticas etc. Charaudeau aponta os vários aspectos dessa tipologia discursiva, tais como:

- O tipo do modo discursivo – o suporte midiático se organiza em torno de três finalidades que estão ligadas ao tratamento de informação: relatar, comentar ou provocar um evento/acontecimento. Para atender às finalidades, são adotados procedimentos diferentes como a reportagem, o editorial ou o debate.
- O tipo de instância enunciativa – ligada à origem ou grau de intervenção do enunciador, no que tange à sua filiação interna (o repórter) ou externa (um convidado *expert* sobre o tema abordado).
- O tipo de conteúdo – relativo à natureza do tema que permite filtrar um tipo de modo discursivo e cruzá-lo com um macrodomínio. Por exemplo, um evento relatado pode envolver um evento político, esportivo ou cultural.
- As características do dispositivo cênico – diferentes suportes midiáticos impõem diferentes materialidades discursivas e, por consequência, implicam em especificidades próprias ao texto, tendendo a diferenciar os gêneros. Uma entrevista televisiva é diferente da entrevista na rádio ou na imprensa escrita, pois manifesta a materialidade da imagem dinâmica e presença corporal que as outras não possuem. Essa particularidade incide diretamente na *mise-en-scène* (encenação) que deve ser organizada de modo distinto.

Partindo dessas distinções, o domínio jornalístico televisivo é duplamente orientado, segundo sua referencialidade aos fatos públicos externos e sua interpelação, uma vez que mostra, relata e comenta esses fatos, de modo a causar efeitos de sentidos nos telespectadores. Os fatos são, assim, reconstruídos através das lentes que rompem com o evento em relação ao tempo, orientando uma interpretação pelo acréscimo de procedimentos de montagem, incrustação de elementos como imagens, modificação de sequências, ritmos e a inclusão de planos diferenciados e outros dados complementares.

Assim, o dispositivo televisual relaciona dois materiais semióticos: a *parole* (palavra) e a imagem. A palavra é suscetível de trabalhar os cinco tipos de enunciação, tais como a descrição (relatar o fato), a explicação (comentar o fato), o testemunho (testificar o fato), a proclamação (declarar performaticamente algo sobre o fato) e a contradição (apresentar os diferentes pontos de vista a respeito do fato). A imagem,

segundo sua função referencial está associada à designação (o fato é mostrado), a figuração (o fato, que é muito complexo, pode ser simulado e reconstruído por analogia) e a visualização (o fato, que não pode ser visualizado, é representado virtualmente).

Diante dessas facetas do domínio televisivo, Charaudeau (1997) evidencia a sua complexidade, uma vez que as características apresentadas podem ser combinadas. O autor examina, então, os gêneros que ele considera serem a base da televisão: o jornal televisivo (JT), o debate e a reportagem, que serão discutidos a seguir.

O jornal televisivo é o gênero que integra formas distintas que podem conter anúncios, reportagens, resultados de enquetes, entrevistas, pequenos debates, análises de especialistas. Como já foi dito, de acordo com as finalidades, um evento pode ser relatado (ER), comentado (EC) e provocado (EP), assim, o JT pode abranger todos esses procedimentos discursivos. Charaudeau complementa:

Portanto, espera-se do JT uma decupagem do evento do mundo em pequenos pedaços, recorte que testemunharia o que aconteceu no espaço público, no curso de uma unidade de tempo, o cotidiano, unidade de tempo que seria o mesmo para todos os espectadores (1997, p.94, tradução nossa).¹¹

Desse modo, o cotidiano do espaço público é fragmentado, de forma que se adapte a certas condições, tais como o papel do apresentador, que se caracteriza em uma interface entre o mundo referencial e o telespectador. No intuito de formar esse elo, o apresentador deve se apagar, construindo uma imagem de enunciador impessoal em relação aos fatos, assim, ele distribui turnos de fala a comentaristas e especialistas externos que reforçam a “veracidade” do evento. Impõe-se, assim, um simulacro de verdade, encenado por esse “fazer-crer” que o evento previamente editado alimenta a partir da concatenação dos vários modos discursivos.

O debate televisivo, realmente muito comum e apreciado na cultura francesa, coloca vários convidados em torno do animador, promovendo a discussão de determinados temas sob vários pontos de vista diferentes. Os convidados são escolhidos pelos seus diferentes posicionamentos, representatividade ou autoridade em relação ao assunto abordado. O tema é escolhido de acordo com o público que se pretende atrair. Novamente, o autor chama a atenção para o fato de que o sistema democrático que se pretende defender ao trazer diferentes representantes sociais, também está, entretanto, no nível do simulacro, uma vez que as questões a serem discutidas são controladas pelo mediador do evento e que os atos discursivos são controlados de forma a produzir efeitos de sentido, de acordo com as visadas privilegiadas que se sobrepõem à visada de informação.

A reportagem busca explicar o estado de um fenômeno social de interesse geral que pode não estar relacionado diretamente à atualidade. Adotando um ponto de vista que segue o princípio de objetivação (distanciamento e generalização), propondo-se a incitar questões a respeito desse fenômeno por meio da reconstituição detalhada dos fatos, apoiada por vários recursos que imprimem credibilidade à finalidade informativa.

Dados esses embasamentos teóricos, na próxima seção será feita uma análise de alguns documentos multimídias da TV INES, a fim de investigar o comportamento dos gêneros discursivos informativos em língua de sinais.

¹¹ Do original: On attend donc du JT un découpage du monde événementiel en petits morceaux, découpage qui témoignerait de ce qui s'est passé dans l'espace public, au cour d'une unité de temps, le quotidien, unité de temps qui serait la même pour tous les spectateurs.

4 Análise de conteúdo multimídia da TV INES

Ao ser constatada a problemática da escassez de estudos dos gêneros em Libras, vislumbrou-se o potencial analítico do acervo multimídia da TV INES. Porém, surgiu outra problemática, uma vez que as teorias existentes não contemplam o suporte webtelevisivo nem a materialidade cinésico-visual¹². Deparou-se, assim, com a proposta semiodiscursiva de Charaudeau (1997, 2004) sobre os gêneros televisivos de informação voltados a análises da língua francesa e do suporte televisivo padrão.

Então, a questão posta é se esse arcabouço teórico-metodológico poderia ser adequado para atender ao objetivo geral deste estudo que consiste em investigar os gêneros informativos webtelevisivos em Libras.

Desmembrando o objetivo geral, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: (a) apresentar a concepção semiodiscursiva de análises de gêneros (CHARAUDEAU, 2004); (b) discorrer sobre a proposta tipológica de gêneros televisivos informativos (CHARAUDEAU, 1997); e (c) explorar as possibilidades de análise documental de alguns videorregistros do acervo da TV INES, abordando, sobretudo, o telejornalismo, a reportagem e o debate.

Como percurso metodológico, adotar-se-ão os seguintes passos:

Para identificar os objetos a serem analisados, será usado o menu de categorias do site ou o motor de busca por palavras-chave. Depois de feita a seleção dos documentos multimídias que contêm os gêneros que interessam, eles serão analisados qualitativamente, observando a materialidade (língua oral-auditiva, língua cinésico-visual, língua escrita, imagens dinâmicas ou estáticas), a composição e níveis de organização, o tipo de modo discursivo implicado, o tipo de instância enunciativa, o tipo de conteúdo e as características do dispositivo cênico. Em suma, o trabalho transcorrerá a partir do método conceitual-analítico de acordo com as categorias e os pressupostos da perspectiva semiodiscursiva apresentada nas seções 2 e 3.

A plataforma televisiva do INES apresenta em sua página inicial o item “programas” em seu menu. Ao abri-lo, rubricas como educação, entretenimento, especial, filmes/documentários, humor, infantil e jornalismo são listadas. Dentro de cada uma, estão listados os programas, conforme o quadro 1.

Fonte: Realizado pela autora, a partir dos dados contidos no menu do site

	Rubricas	Programas
Programas da TV INES	Educação	A história das coisas
		A vida em Libras
		Aula de Libras
		Ligado em saúde
		Manuário
	Entretenimento	Café com Pimenta
		Mão na bola
		Momento ambiental
		O que me faz bem

¹² A expressão cinésico-visual corresponde ao tipo de modalidade de produção e recepção das línguas de sinais e dos gestos. Outros autores usam as expressões gesto-visual ou espaço-visual como correlatas.

		Salto para o futuro
		Tecnologias em Libras
	Especial	Acervo do INES
		Centro de apoio aos surdos
		Colaborativos
		Variedades
	Filmes/ Documentários	Cinemão
		Gera mundos
		Um dia
	Humor	A louca olimpíada
		Comédia da vida surda
		Piadas em Libras
	Infantil	As chaves de Mardum
		Baú do Tito
		Contaçon de histórias
		O diário de Bel
		Dr. Ânimo
	Jornalismo	Boletim primeira mão
		Boletim olímpico
		Boletim paralímpico
		Brasil eleitor
		Interesse público
		Panorama visual
		Primeira mão
		Saber mais
		Super ação
		Via legal

Quadro 1 – Categorias da programação da TV INES

Charaudeau (1997, 1999, 2001) já advertiu sobre a problemática das classificações dos gêneros, pelo fato de serem caracterizados por sua heterogeneidade. Essa dificuldade de classificação pode ser observada na composição e na organização dos programas da TV INES, uma vez que as categorias, os gêneros e as sequências discursivas são complexas.

Não há dúvidas de que a maioria dos programas da TV INES apresenta uma visada de informação, em que o eu comunicante (produtor da informação), legitimado em sua posição e com conhecimento necessário, apresenta fatos que o tu interpretante (o consumidor da informação) deve saber. Entretanto, o programa “Aula em Libras” apresenta uma visada de instrução, visto que o eu comunicante, tendo o conhecimento da Libras, aproveita o espaço para transmitir esse saber ao tu interpretante, no papel de espectador/aprendente.

Os programas “Boletim olímpico”, “Boletim paralímpico” e “Mão na bola” poderiam estar em uma seção de esportes. Entretanto, o programa de variedades “Vida em Libras, dedicou um de seus eventos à capoeira, que é um esporte. Aliás, esse programa aborda diferentes eventos relatados que poderiam pertencer a diferentes categorias como entretenimento, esporte, cultura, utilidade pública, literatura infantil

etc.

Outro exemplo é o programa “Um Salto para o Futuro” que foi inserido na seção de entretenimento, embora, devido às suas características, ele pudesse estar vinculado à seção Educação também. Da mesma forma, o programa “Via legal”, que é produzido pelo Centro de Produção de Programas da Justiça Federal para a Televisão (CPJus) em parceria com outros conselhos, que tem por objetivo cobrir várias medidas da Justiça Federal em todo o Brasil, está inserido na seção “jornalismo”. Porém, ele poderia estar vinculado à seção “Especial” que hoje abrange apenas alguns documentos institucionais, mas poderia incluir boletins informativos de diferentes domínios de interesse público como justiça, saúde, eleitoral, entre outros.

Esses exemplos mostram a dificuldade de organizar determinados objetos em categorias por causa do caráter multicomposicional e multitemático dos programas televisivos. Apesar de que, em se tratando de plataformas Web, esse problema é contornado com a disponibilidade do espaço de busca, onde é possível digitar palavras-chave que correspondem aos assuntos desejados. No entanto, esse recurso só está disponível em língua escrita do português e não em Libras ou escrita de sinais, por exemplo.

Para iniciar as análises, foi escolhido um documento multimídia do programa “Panorama Visual” que está associado à seção “jornalismo”. O evento, cujo título é “emprego para mães”, pode ser caracterizado como reportagem. A página contém o vídeo do evento, acompanhado de um resumo sobre o tema da recolocação de mulheres no mercado após a maternidade, logo abaixo. Ao lado do resumo, há uma caixa de texto com alguns dados do documento, tais como: o número de visualizações (141 na data de confecção deste artigo), a duração do videorregistro (00:13:33), o ano (2019), o produtor (Null), a data de publicação (8 de maio de 2019) e a categoria (informação, jornalismo, Panorama Visual).

Nota-se que o programa abrange os três modos discursivos descritos por Charaudeau: O evento relatado (ER), o evento comentado (EC) e o evento provocado (EP). O fenômeno social “emprego para mães” é abordado pela repórter surda (Clarissa Guerretta), que inicia o programa relatando as dificuldades do retorno ao mercado de trabalho por parte das mulheres após a maternidade. A estratégia de apresentar-se diante de cenários externos ao estúdio enquadra o tema dentro da perspectiva de fato social.

Fonte: PANORAMA VISUAL, 2019, timecodes 00:00:58 e 00:11:20

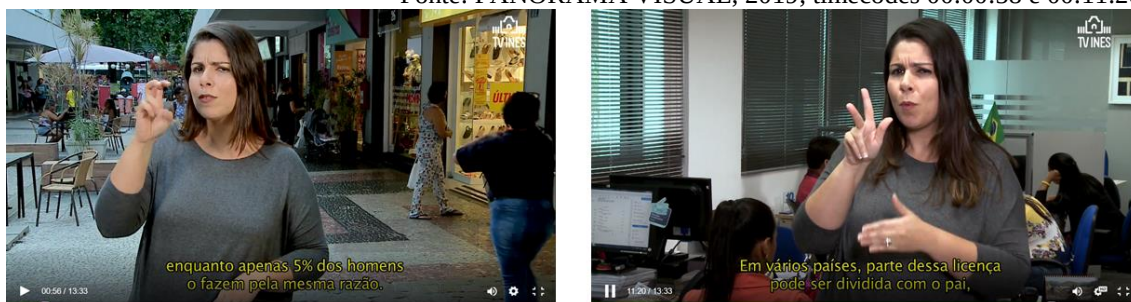


Figura 1 – Cenários externos ao estúdio de gravação

A figura 1 mostra os tipos de cenários externos (fora do estúdio) que podem ser em ambientes abertos ou fechados. Outros elementos que serão sobrepostos, tais como imagens estáticas e dinâmicas, remetem a um simulacro da vida cotidiana (Figura 2, timecode 00:10:10). Isso geralmente é feito quando a materialidade discursiva é falada

em português. Nesse caso, a voz da enunciadora é sobreposta pela imagem da intérprete e a tela é dividida, apresentando outras materialidades semióticas simultaneamente, mas rapidamente, a fim de não romper com a referência da convidada que enuncia.

Fonte: PANORAMA VISUAL, 2019, timecodes 00:10:44 e 00:10:10

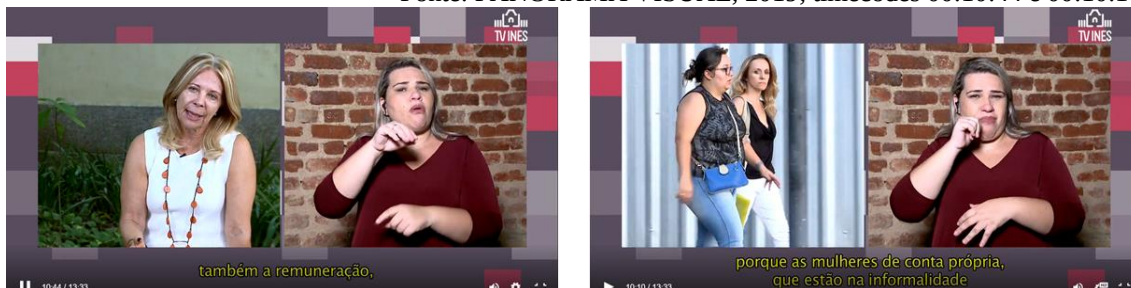


Figura 2 – Sobreposição de diferentes materialidades semióticas

A figura 2 apresenta as possibilidades de divisão de tela, em que intérprete e convidada são postas lado a lado. A sequência pode ser complementada com imagens estáticas ou dinâmicas, nesse caso, o enunciado da convidada fica marcado pela presença da intérprete.

Para dar veracidade às informações sobre o tema, convidadas mulheres comentam o assunto, na posição social de especialistas, pesquisadoras ou mesmo agentes sociais que vivenciaram a situação. As participações em português falado das especialistas não-surdas Daniela Dantas, gerente de desenvolvimento organizacional, Lena Lavinas, professora de economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e a mãe Diana Quintella, consultora de desenvolvimento, são traduzidas para a Libras pela intérprete Daniela Abreu. Todos os enunciados são legendados e os elementos sonoros acompanhados de tradução audiovisual.

Fonte: PANORAMA VISUAL, 2019, timecodes 00:01:15 e 00:06:29



Figura 3 - Entrevistas com convidadas não-sinalizantes mediadas por intérprete.

A figura 3 apresenta duas situações de entrevistas com convidadas não-

sinalizantes em que a instância discursiva é mediada por intérprete que, embora não apareça na primeira cena onde estão a repórter e as convidadas, supõe-se que esteja presente em um outro espaço dos locais de gravação, uma vez que a apresentadora é surda e as convidadas não enunciam em língua de sinais.

Entre uma convidada e outra, a repórter apresenta dados estatísticos e pesquisas sobre o tema (figura 1, timecode 00:11:20). Suas participações são, assim, intercaladas, dando a noção de decupagem e bricolagem, proporcionada pela edição do conteúdo. Entretanto, as entrevistas com duas convidadas sinalizantes apresentam restrições específicas à materialidade discursiva em língua de sinais, uma vez que a sobreposição de materialidades visuais poderia colocar elementos de mesma natureza semiótica em competição.

Fonte: PANORAMA VISUAL, 2019, timecodes 00:05:16 e 00:05:41

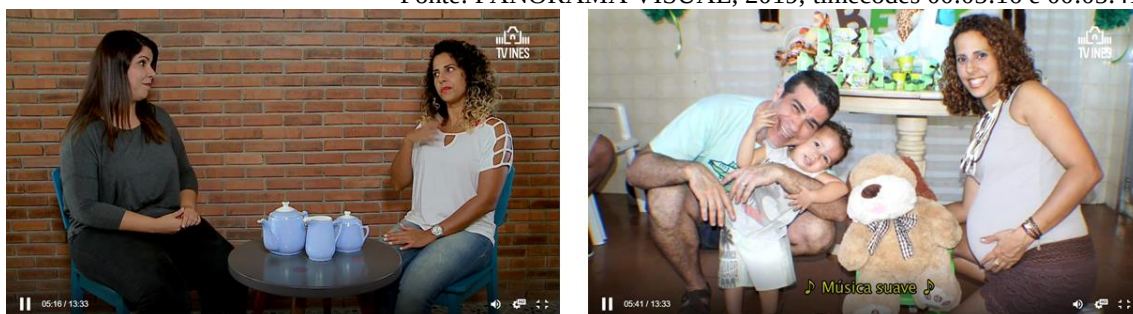


Figura 4 – Entrevista sinalizada com elementos semióticos sequenciais

Os elementos complementares, nesse caso, são concatenados sequencialmente, conforme a figura 4 (timecode 00:05:41). Para as participações sinalizadas dos depoimentos de Keila Sampaio, pedagoga e mãe (figura 4), e de Érika Paula, professora surda e mãe (figura 5), bem como da repórter, são disponibilizadas locuções em *voice over*.

Um jogo de abertura e fechamento de planos do objetivo pode ser realizado. Um grande plano pode ser usado, sobretudo quando enunciado na materialidade da língua de sinais, como está representado na figura 5.

Fonte: PANORAMA VISUAL, 2019, timecodes 00:08:23 e 00:08:34



Figura 5 – Entrevista sinalizada com grande plano da entrevistada

Nota-se, assim, que esse recurso é explorado quando o(a) convidado(a) é sinalizante, uma vez que não é necessária a mediação de intérprete e que a narração em *voice over* e a legenda escrita são materialidades compatíveis que permitem a simultaneidade.

Pode-se, assim, concluir que o programa “Panorama Visual” apresenta a visada

da informação e possui uma organização multicomposicional, ou seja, está organizado em torno dos três modos discursivos, pois relata, narra, comenta e provoca eventos; é composto por várias materialidades que se sucedem ou mesmo se sobrepõem; abrange a reportagem, que, por sua vez, apresenta subgêneros, tais como a entrevista, o editorial, o depoimento, o relato pessoal que giram em torno de temas específicos.

Os próximos documentos analisados pertencem ao repertório do webjornalismo, especificamente do programa “Primeira Mão”, que apresenta as principais notícias do Brasil e do mundo, abrangendo assuntos da política, economia, serviços, curiosidades e dicas de cultura e lazer.

No menu de organização das categorias, ele se encontra na rubrica “jornalismo”. Esse programa se aproxima do telejornalismo que foi descrito por Charaudeau (1997), uma vez que, seguindo o molde dos telejornais tradicionais, apresenta um cenário com dois apresentadores que relatam notícias da atualidade nacional e internacional.

As páginas onde os videorregistros estão inseridos, da mesma forma que o programa anteriormente analisado, contêm as informações de base sobre o conteúdo. Os apresentadores, cada um a seu turno, fazem a chamada da notícia que será tratada. Em seguida, a informação passa a ser narrada em *voice over* e traduzida por um intérprete de Libras que compartilha a tela com outras materialidades semióticas visuais.

Fonte: PRIMEIRA MÃO, 2019b, timecodes 00:07:03 e 00:01:05



Figura 6 – *Plateau* de webjornalismo

A figura 6 oferece um exemplo de chamada feita por um dos apresentadores, seguida pela notícia em português falado que é traduzido por intérprete de língua de sinais. O programa também traz informações sobre eventos culturais e artísticos, além de ter um quadro de entrevistas que pode acontecer em cenário interno ou externo. A figura 7 apresenta uma entrevista em cenário interno, em que o entrevistado comparece no estúdio, e uma entrevista em cenário externo, em que a apresentadora sai do estúdio para encontrar a pessoa entrevistada.

Fonte: PRIMEIRA MÃO, 2019a, timecodes 00:01:46 e 00:14:14



Figura 7 – Entrevistas internas e externas

No primeiro exemplo da figura 7, trata-se do novo diretor-geral do Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro, o Sr. Paulo Bulhões, convidado para apresentar seu plano de ação na nova função. No segundo exemplo, a atriz Cissa Guimarães foi procurada para falar da sua peça “Doidas e Santas”, que passou a ser acessível em Libras, à seção do webjornal chamada de Agenda Cultural.

O telejornalismo, assim, parece ser uma categoria mais genérica, uma vez que é organizado de modo multicomposicional e que abrange, além da própria reportagem, entrevistas, notícias, avisos, chamadas públicas etc. Na configuração francesa, ele pode abranger inclusive os debates. Portanto, parece que a própria divisão de Charaudeau (1997) apresenta fragilidades por causa das diversas possibilidades que os dados empíricos apresentam.

No que concerne os debates, a Web TV do INES oferece um programa chamado “Um Salto para o Futuro” que, na verdade, é um programa externo de debates sobre educação que é traduzido para a Libras e disponibilizado na plataforma. Trata-se de um programa dirigido à formação continuada de professores e de gestores da educação básica, sendo o único programa que apresenta o subgênero debate. Não obstante, por se tratar de um projeto externo, poucas vezes haverá o protagonismo surdo nas discussões, uma vez que os convidados são, na sua maioria, não-surdos.

A figura 8 contém duas situações de debates. Os convidados enunciam em português, por isso a mediação das intérpretes é primordial.

Fonte: SALTO PARA O FUTURO (2015a; 2015b)



Figura 8 – Dois debates do programa Salto para o futuro

Outra particularidade foi identificada quando, ao digitar a palavra “debate” no motor de busca do site, o resultado lista vários documentos que apresentam essa rubrica, entretanto, com exceção desse programa, as outras ocorrências são, na verdade, entrevistas. Nesse caso, é muito mais comum a presença de convidados surdos, garantindo, assim, a representatividade da comunidade surda.

Com base nesses exemplos, pode-se depreender que o subgênero entrevista está presente em vários documentos do acervo midiático e que a reportagem pode abranger esse subgênero. Por outro lado, reportagens e entrevistas são muito recorrentes no telejornalismo, o que demonstra haver uma certa hierarquia nessa classificação. Outra evidência é que o acervo da TV INES contém os três tipos de evento ou acontecimento – evento relatado, evento comentado e evento provocado – que formam a estrutura de vários programas.

Vale, portanto, refinar a análise no intuito de demarcar a diferença estabelecida por Charaudeau (1997) entre gêneros e modos de organização discursiva (sequências

textuais). Essa análise permite constatar que o autor tem razão ao defender que as ocorrências formais são voláteis demais para tipificar um texto. A figura 9 oferece um exemplo que pode confirmar o argumento do autor.

Fonte: PRIMEIRA MÃO, 2019c, timecodes de 00:08:46 a 00:08:58

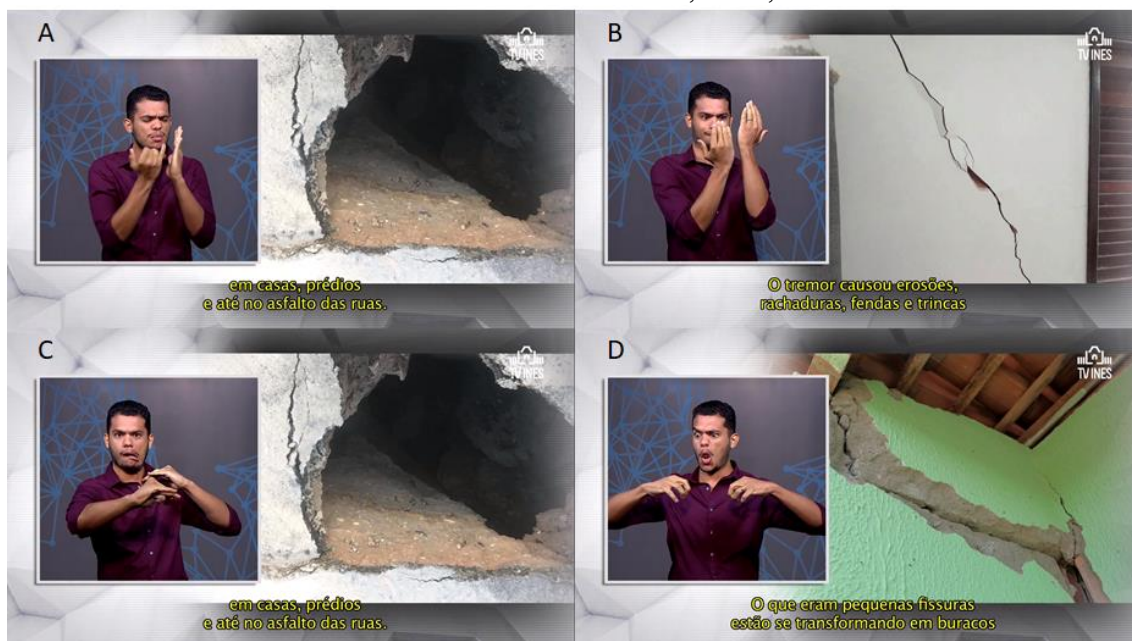


Figura 9 – Exemplo de modo discursivo descritivo

De fato, por ser uma língua com característica visual, a Libras “ilustra” ou “demonstra” o conteúdo semântico. As sequências da figura 9 remetem a uma notícia sobre um tremor de terra na cidade de Maceió. O intérprete precisou descrever o estado dos prédios e das ruas após o fenômeno natural. Os termos “erosões”, “rachaduras”, “fendas” e “trincas” nas “casas”, “prédios” e “asfaltos” precisaram ser descritos por meio de configurações metonímicas (classificadores) – mão(s) espalmada(s) na vertical para paredes (sequências A e B da figura 9) e mãos em concha ou garras com palmas voltadas para baixo para solos (sequências C e D da figura 9) e expressões faciais qualificativas associadas. Assim, quanto maior o dano provocado, maior a ênfase da expressão facial e a dimensão dos movimentos executados pelos articuladores principais (mãos e braços).

Efetivamente, sequências textuais descritivas são muito comuns em vários gêneros da Libras e geralmente fazem uso de configurações metonímicas, que é uma das ocorrências formais de grande iconicidade (CUXAC, 1998, 2000). Esse uso é solicitado sempre que algum aspecto, característica ou estado de um fenômeno ou objeto necessita ser especificado. Portanto, a organização textual e os modos discursivos parecem estar muito mais restringidos às especificidades do evento a ser relatado ou comentado do que ao gênero propriamente dito. Além disso, os modos de organização discursiva se misturam, por isso, é raro que um texto seja unicamente narrativo ou descritivo porque essas sequências são partes composicionais com as quais se organiza a estrutura de um texto, e elas podem ser intercaladas em um mesmo gênero.

Tome-se como exemplo o gênero entrevista, cuja situação comunicativa começa pela visada de solicitação (o entrevistador deseja saber algo que o entrevistado está em posição de legitimidade para responder) que pode, dependendo do que se quer saber, do

tema e da intenção do entrevistado, encadear outras visadas como a prescrição, a incitação, a informação, a instrução e a demonstração. A partir disso, os textos dos enunciadores podem organizar-se discursivamente no modo argumentativo, descritivo, narrativo, expositivo, injuntivo (explicativo) e configurados segundo as propriedades formais para que mantenham a coesão entre esses modos.

Para finalizar esta seção, é possível afirmar que os documentos multimídias da TV INES fornecem dados suficientes para testar a proposta semiodiscursiva e tipológica de Charaudeau (1997; 2004), porém, a Web TV e a materialidade cinésico-visual, que não foram contempladas pelo autor, possuem algumas restrições específicas quanto ao suporte e ao modo de produção e recepção discursiva. Essas questões serão discutidas à guisa de conclusão na próxima seção.

5 Considerações finais

Este estudo teve origem com a seguinte questão: Os documentos multimídias da TV INES podem ser analisados de acordo com a proposta de Charaudeau (1997; 2004), apesar de esse autor não ter abordado a Web TV nem a materialidade sinalizada? A partir dessa questão, traçou-se o objetivo geral de investigar os gêneros informativos webtelevisivos em Libras, submetendo-os aos critérios de análise semiodiscursiva desse arcabouço teórico-metodológico. Assim, buscou-se identificar os conteúdos multimídias do acervo da TV INES que apresentassem os três gêneros discutidos por Charaudeau (2004): o jornal televisivo, a entrevista e o debate.

Após as análises, constatou-se que os pressupostos teóricos de Charaudeau (1997, 2004) podem ser aplicados tanto à materialidade oral auditiva quanto à cinésico-visual. De fato, os modos de produção discursiva são restringidos mais pelo suporte, pela situação comunicativa e pelas finalidades do que pelas especificidades linguísticas propriamente ditas. Nesse sentido, a noção de *parole* abrange as duas modalidades.

Com Libras também é possível relatar, explicar, testemunhar, proclamar e contradizer. Isso porque a base de constituição das comunidades implica memórias que são psico-sócio-comunicacionalmente construídas e compartilhadas. Portanto, os surdos e não-surdos sinalizantes inscrevem-se no mundo dos signos em suas circunstâncias sócio-históricas, dotando-se de gêneros, significando suas intenções e regulando seus modos de dizer em língua de sinais, de acordo com os lugares e os papéis sociais que ocupam, do mesmo modo que fazem os não-sinalizantes com as línguas faladas.

Basicamente, são as dimensões da ancoragem social, da natureza comunicacional, das atividades languageiras e das características formais implicadas na construção dos gêneros que devem ser levadas em consideração. A materialidade linguística não interfere na aplicação dos princípios teóricos aqui fundamentados, embora seja importante destacar que as especificidades, diferenças e efeitos de modalidade (MEIER, 2002) da materialidade escrita, sinalizada ou falada pode apresentar quando associadas a outras materialidades semióticas na composição dos gêneros.

Constatou-se, portanto, que no suporte webjornalístico, a Libras pode ser sobreposta à fala e à escrita, mas a tela de um videorregistro precisa, necessariamente, ser dividida quando se deseja mostrar um discurso em Libras e uma imagem estática ou dinâmica simultaneamente. A voz humana, por outro lado, permite a simultaneidade com qualquer outra materialidade semiótica, menos com as que são da mesma natureza,

ou seja, sonora.

Pelo fato de a TV INES ter como objetivo principal a acessibilidade dos agentes surdos à informação, a necessidade do discurso mediado por intérprete de língua de sinais é mais recorrente, entretanto, o discurso em língua de sinais assegura, de forma mais efetiva, a representatividade surda.

O apresentador surdo ou o intérprete de Libras é a interface entre o mundo referencial e o telespectador surdo ou ouvinte. Os eventos desse mundo referencial são relatados, comentados ou provocados por meio de várias estratégias discursivas e languageiras.

Outra especificidade imposta pela materialidade cinésico-visual incide sobre a dificuldade do apagamento desse profissional, pois a construção de uma imagem de enunciador impessoal é dificultada pela presença corporal intrínseca à língua de sinais. Dito de outra forma, enquanto o falante pode dissimular suas expressões corporais, faciais e modalizações prosódicas, o sinalizante constitui, com esses elementos, a materialidade de sua língua, ao ponto que se as dissimulasse, poderia desfavorecer a compreensão dos interpretantes. A figura 9 apresentou um exemplo que ilustra perfeitamente esse efeito ligado à materialidade da Libras, pois, a fim de transmitir as proporções do evento relatado, foi preciso qualificar determinadas formas com expressões faciais específicas.

Contudo, essa especificidade imposta pela modalidade não compromete, de modo nenhum, a possibilidade de análise dos gêneros textuais em língua de sinais de acordo com a perspectiva semiodiscursiva. Com efeito, os fatos languageiros na materialidade cinésico-visual estão sujeitos aos princípios, mecanismos e restrições da situação comunicativa, assim como outras materialidades linguísticas. Ou seja, os fatos languageiros estão todos condicionados aos princípios de alteridade, de influência, de regulação e pertinência; estão também ordenados discursivamente e restringidos ao lugar e às identidades das instâncias enunciativa e interpretativa. Os gêneros em língua de sinais cumprem, assim, as mesmas finalidades que os gêneros escritos ou orais-auditivos.

Os gêneros televisivos de informação da plataforma da TV INES, portanto, são construídos a partir da transformação do conhecimento sobre os fatos sociais, fazendo uso de procedimentos discursivos diferentes, adequando as formas e os modos de dizer à ancoragem social da instância destinatária. Os documentos analisados apresentaram uma heterogeneidade que tornou complexa a organização das categorias, evidenciando que o telejornal, a reportagem e o debate não se encontram dentro do mesmo nível hierárquico, uma vez que o telejornal pode conter a reportagem e o debate.

Grosso modo, este trabalho embrionário se mostra importante, haja vista que amplia a aplicabilidade da perspectiva semiodiscursiva para o webjornalismo e para os gêneros em língua de sinais. Essa base teórica permitiu uma reflexão mais consciente sobre a natureza dos gêneros nesse tipo de suporte e de como eles funcionam na materialidade cinésico-visual. Os resultados mostraram a validade, mas também apontaram as fragilidades das categorias do arcabouço teórico adotado, exigindo, portanto, uma continuidade em futuras investigações para as quais este trabalho oferece subsídios muito relevantes.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. Gêneros do discurso - experiências psicossociais tipificadas. *Revista Letra Magna*, Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura, São Paulo, vol. 4, n. 8; p.1-17, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: _____. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.

CHARAUDEAU, Patrick. Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, Lyon, n. 117, p. 96-111, 1995.

_____. Les conditions d'une typologie des genres télévisuels d'information. *Réseaux*, Paris, v. 15, n. 81, p. 79-101, 1997.

_____. Une problématique des genres. De la situation à la construction textuelle. In: *site do autor*, rubrica livros, artigos e publicações, 1999. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Une-problematique-des-genres-De-la.html>. Acesso em 14 maio 2019.

_____. Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle. *Analyse des discours: Types et genres*. Éd. Universitaires du Sud, Toulouse, 2001. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Visees-discursives-genres,83.html>. Acesso em 16 maio 2019.

_____. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ilda; MELLO, Renato. (org.). *Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 13-41.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso, In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-29.

_____. *Discurso das Mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. In: SHIRO, Martha; CHARAUDEAU, Patrick; GRANATO, Luisa (eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Lingüística Iberoamericana; Frankfurt: Vervuert, 2012.

CUXAC, Christian. Constructions de références en langue des signes française : les voies de l'íconicité. *Sémiotiques*, Paris, v. 15, p. 85-105, 1998.

_____. *La Langue des Signes Française: les Voies de l'Iconicité*, Paris: Ophrys, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de Textos da Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Diversidade dos Gêneros do Discurso. In: MACHADO, I. L. & MELLO, R. (orgs.). *Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte:

NAD/FALE/UFMG, 2004.

MEIER, Richard. Why different, why the same? Explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign and speech. In: MEIER, Richard; CORMIER, Kearsy; QUINTO-POZOS, David. *Modality and structure in signed and spoken languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

PANORAMA VISUAL. Emprego para mães. In: *TV INES*, 2019. Disponível em: <http://tvines.org.br/?p=19640>. Acesso em 16 maio 2019.

PRIMEIRA MÃO. Webjornalismo, edição 14 fevereiro de 2019. In: *TV INES*, 2019a. Disponível em: <http://tvines.org.br/?p=19307>. Acesso em 16 maio 2019.

_____. Webjornalismo, edição 16 de maio de 2019. In: *TV INES*, 2019b. Disponível em: http://tvines.org.br/?page_id=14485. Acesso em 16 maio 2019.

_____. Webjornalismo, edição 14 de março de 2019. In: *TV INES*, 2019c. Disponível em: <http://tvines.org.br/?p=19414>. Acesso em 16 maio 2019.

SALTO PARA O FUTURO. Ensino médio: oportunidades e desafios, debate. In: *TV INES*, 2015a. Disponível em: <http://tvines.org.br/?p=13100>. Acesso em 16 maio 2019.

_____. Geometria, debate. In: *TV INES*, 2015b. Disponível em: <http://tvines.org.br/?p=7527>. Acesso em 16 maio 2019.

ANÁLISE DO TRATAMENTO TERMINOLÓGICO DOS TEXTOS DO MUSEU DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA PUCRS E SUA RELAÇÃO COM A SITUACIONALIDADE

Lucas Meireles Tcacenco

Submetido em 10 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 06 de setembro de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 347-369.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

ANÁLISE DO TRATAMENTO TERMINOLÓGICO DOS TEXTOS DO MUSEU DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA PUCRS E SUA RELAÇÃO COM A SITUACIONALIDADE

ANALYSIS OF THE TREATMENT OF TERMINOLOGIES IN TEXTS OF PUCRS' SCIENCE AND TECHNOLOGY MUSEUM AND THEIR RELATIONSHIP WITH SITUATIONALITY

Lucas Meireles Tcacenco*

RESUMO: *Museus de ciências e tecnologia estimulam o gosto pela ciência no jovem. Logo, faz-se mister conduzir uma análise dos textos lá apresentados para avaliar o seu funcionamento. Em nossa análise, adotamos dois pontos de vista: o da terminologia e o do funcionamento textual no que diz respeito ao fator de textualidade denominado situacionalidade. Para tanto, utilizaremos um corpus de textos constantes nos experimentos do MCT-PUCRS. Como fundamentação teórica, valemo-nos das contribuições das perspectivas textuais da Terminologia e da Linguística Textual e das ideias de Guiomar Ciapuscio. Os resultados indicam que o tipo de tratamento terminológico pode conectar-se com a promoção da situacionalidade. Ao fim, avaliamos os resultados obtidos e sugerimos pesquisas com outros gêneros textuais e com outros critérios de textualidade.*

PALAVRAS-CHAVE: *Museu de ciências e tecnologia; Situacionalidade; Perspectivas Textuais da Terminologia.*

ABSTRACT: *Science and technology museums aim to develop the taste for science in the youth. Therefore, it is important to investigate how museum texts function. Two points of view were adopted: the perspective of Terminology and of the textuality factor known as situationality as it concerns the organization and structure of the text. Hence, a corpus of texts lifted from MCT-PUCRS was studied. Our analyses drew insights from the textual perspectives of Terminology, Text Linguistics, and the ideas of Guiomar Ciapuscio. Results show that the type of terminology treatment can have a role to play in the promotion of situationality. Lastly, we look at the results and make suggestions for research involving other text genres and other standards of textuality.*

KEYWORDS: *Science and technology museum; Situationality; Textual perspectives of Terminology.*

1 Introdução

Museus de ciências e tecnologia têm por objetivo estimular o apreço dos seus visitantes pelos fenômenos e conhecimentos relacionados aos domínios dos quais eles se ocupam. As exposições disponibilizadas nesse tipo de museu consistem, em sua maioria, em experimentos – interativos ou não – acompanhados de legendas – textos descritivos, explicativos ou de orientação. Como a apropriação do conhecimento é fortemente dependente do uso exitoso dos experimentos e esse sucesso se dá, em grande

* Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lucasmcacenco@msn.com.

medida, através da linguagem apresentada, faz-se mister conduzir uma análise, sob o viés dos estudos da linguagem, que avalie se os textos vão ao encontro dos propósitos inerentes a esse tipo de museu. Consideramos como sendo um requisito fundamental a apresentação dos textos em uma linguagem acessível para que o visitante possa ter uma experiência museológica satisfatória e se entusiasme pelo mundo das ciências e da tecnologia. Aqui se define linguagem acessível como uma linguagem que trabalha os traços e termos marcadamente especializados no âmbito do léxico, sintaxe, pragmática e gramática e que apresenta características mais próximas às da linguagem geral. A linguagem acessível também pode apresentar número controlado de palavras por frase, frases e parágrafos menores – mas nem sempre –, além de fazer uso de elementos semióticos para facilitar o entendimento por parte de quem lê. Essa linguagem facilitada, que tende a se pautar por uma análise do público consumidor do texto, irá garantir acesso a informações e conceitos complexos da vida humana por parte do cidadão com baixo letramento.

Neste estudo, os textos constantes nos totens do Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS (MCT-PUCRS) serão nosso objeto de escrutínio, à luz das perspectivas textuais da Terminologia. O MCT-PUCRS é uma referência no sul do Brasil, tendo ganhado vários prêmios nacionais. Seu rol de ações em prol da formação do cidadão inclui exposições e atividades de divulgação científica, formação de professores, trabalhos com escolas, entre outras. Algumas de suas exposições são intercambiadas com museus de outros países, como o da Newcastle University, no Reino Unido.

As perspectivas textuais da Terminologia (TT) conforme são trabalhadas por Ciapuscio (1998) e Hoffmann (2015a, 2015b) são tributárias à Linguística Textual (LT), e têm o texto como seu objeto particular de estudo. Uma máxima que é preconizada por Beaugrande e Dressler (1981), autores referenciais da LT, é que para um texto apresentar textualidade, isto é, funcionar como unidade comunicativa, ele deve preencher alguns requisitos. São eles: a) coesão, b) coerência, c) intencionalidade, d) aceitabilidade, e) informatividade, f) situacionalidade e g) intertextualidade. Esses requisitos são chamados de fatores de textualidade por diferentes autores da LT, tais como Halliday e Hasan (1976) e Koch (2004).

Nosso estudo se debruça sobre a situacionalidade, uma designação geral que diz respeito a um dos “fatores que tornam um texto relevante a uma situação comunicativa em curso ou passível de ser reconstituída” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 162, tradução nossa)¹. Mais adiante, esse fator será mais bem apresentado. Nos limites deste estudo, “texto” é entendido como um todo complexo e multifacetado, que compreende a dimensão da significação e da comunicação. No âmbito da significação, situa-se a dimensão de estrutura ou tessitura. Por outro lado, no âmbito da comunicação, temos uma série de elementos discursivos, tais como propósitos da interação via texto e efeitos de sentido, como narração, descrição ou o propósito do texto (FIORIN, 1995; BARROS, 2011).

2 Fundamentação teórica

Passamos agora a apresentar os principais conceitos envolvidos neste trabalho, especialmente o tratamento terminológico e o fator de textualidade em questão. Por uma

¹ Este trecho foi adaptado por nós a partir do original em inglês: “factors which render a text relevant to a current or recoverable situation of occurrence”.

questão cronológica, será primeiro apresentada a LT e o seu tratamento sobre fatores de textualidade. Em seguida, discorreremos sobre a Terminologia, as perspectivas textuais de Terminologia, visto que elas reelaboram os princípios da LT, assim como as Linguagens Especializadas.

2.1 Linguística Textual

A Linguística Textual é um viés da Linguística que se vale do texto como unidade de estudo, em contraponto às perspectivas anteriores, que se valiam da frase e de outras unidades menores (MARCUSCHI, 2008). Essa mudança de paradigmas se deu pelo fato de unidades menores, como a frase e a palavra, não darem conta de explicar vários fenômenos linguísticos. A Linguística Textual teve suas origens na Alemanha, e seus maiores expoentes foram Beaugrande e Dressler (1981) e Halliday e Hasan (1976).

No Brasil, os trabalhos de Marcuschi (2008), Fávero e Koch (1988) e Koch e Travaglia (1990) são os de maior relevância nessa área. Marcuschi (2008, p. 88) defende que “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”. O autor argumenta que, independentemente do tamanho, o texto será uma unidade de “caráter funcional” e que “o que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 89). Isso é o que difere um texto de um amontoado de frases ou palavras isoladas. Quando esses fatores se integram, pode-se dizer que há textualidade. O mesmo autor postula que “um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos” (MARCUSCHI, 2008, p. 99).

Para que haja textualidade, Beaugrande e Dressler (1981) avaliam que há de haver uma confluência de fatores. Dentre tais fatores, o que nós nos atemos neste trabalho é a situacionalidade. Koch e Travaglia (1990) argumentam que a situacionalidade pode ser considerada em duas direções: da situação para o texto e do texto para a situação. Na primeira direção, trata-se de

determinar em que medida a situação comunicativa interfere na produção/recepção do texto e, portanto, no estabelecimento da coerência. A situação deve ser aqui entendida quer em sentido estrito – [...] o contexto imediato da interação – quer em sentido amplo, ou seja, o contexto sócio-político-cultural em que a interação está inserida (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 69-70).

Os autores elencam o grau de formalidade, a variedade dialetal e o tratamento a ser dado ao tema como fatores que podem ter alguma interferência na situação comunicativa. Já na outra direção, os autores discorrem sobre a necessidade de se ter em mente que o texto tem importantes reflexos sobre a situação, visto que “o mundo textual não é jamais idêntico ao mundo real” (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 70). A mediação entre produtor de textos e interlocutor é uma constante. O produtor “reconstrói o mundo de acordo com suas experiências, seus objetivos, propósitos, convicções, crenças, etc.” (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 70). Quanto ao receptor, a sua interpretação se dá conforme “sua ótica, os seus propósitos, as suas convicções” (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 70).

Marcuschi (2008) diz que

a situacionalidade é uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários. Se um texto não cumprir os requisitos de situacionalidade, não poderá se “ancorar” em contextos de interpretação possíveis, o que o torna pouco proveitoso (MARCUSCHI, 2008, p. 129).

Considerando um museu de ciência e tecnologia, que é frequentado por indivíduos de várias faixas etárias que podem não ter nenhum conhecimento acerca dos tópicos abordados nas exposições, há de se verificar se os textos apresentados estão adequados ao contexto e aos usuários. Nesse sentido, serão observados o grau de formalidade, a variedade dialetal empregada e o tratamento a ser dado ao tema, com foco em termos e conceitos.

2.2 Linguagens especializadas, Terminologia e perspectivas textuais

Terminologia, grafada com T maiúsculo, no Brasil corresponde a uma área dos estudos de Linguística Aplicada que se dedica à descrição dos fenômenos das linguagens especializadas.

As linguagens especializadas são, nesse âmbito, entendidas como práticas de comunicação que envolvem a veiculação de informação técnico-científica num contexto profissional ou de formação qualquer. Pode-se dizer, então, que a veiculação dessas informações é materializada nos textos especializados. Zílio (2015), em sua tese de doutorado, argumenta que dentre as características textuais mais comumente encontradas em textos especializados pode-se citar a alta incidência de voz passiva, a alta incidência de sintagmas preposicionados e a omissão dos agentes das orações, sendo esses substituídos por instrumentos ou pela própria voz passiva.

Ao longo de seu desenvolvimento, a Terminologia parte de uma perspectiva prescritiva para um encaminhamento majoritariamente descritivo. Esse encaminhamento se inicia com a unidade lexical terminológica – o termo e o conceito a que ele corresponde – passando pelos fraseamentos das linguagens especializadas, abrangendo as definições e, por fim, o texto especializado como um todo de significação e de comunicação. Nesse percurso, instauram-se as perspectivas textuais da Terminologia.

Um dos maiores expoentes das perspectivas textuais da Terminologia é o professor alemão Lothar Hoffmann. Para ele, a linguagem especializada é “o conjunto de todos os recursos linguísticos que são utilizados em um âmbito comunicativo, delimitado por uma especialidade, para garantir a compreensão entre as pessoas que nele atuam” (HOFFMANN, 2015a, p. 40-41). Esses recursos linguísticos incluem, entre outras coisas, o vocabulário especializado, as terminologias (termos), além de determinadas categorias gramaticais, determinadas estruturas sintáticas e textuais.

É, então, correto afirmar que uma linguagem especializada possui, entre outras coisas, um vocabulário especializado. Hoffmann (2015a, p. 43) define vocabulário especializado como “todas as unidades lexicais contidas em textos especializados, já que essas unidades contribuem para a comunicação especializada de uma maneira direta ou indireta”. O autor também argumenta que, por outro lado, “o vocabulário especializado, num sentido mais estrito, forma um subsistema do sistema léxico global, quer dizer, um subconjunto do vocabulário total de uma língua” (HOFFMANN, 2015a, p. 43). Ele salienta que nesse tipo de vocabulário “predominam substantivos e adjetivos

em relação aos verbos e às outras classes de palavras, pois é preciso designar a multiplicidade de objetos e manifestações que caracterizam a atividade especializada” (HOFFMANN, 2015a, p. 43). Em que pese o papel central do componente lexical, o macroplano do texto é entendido como um signo linguístico fundamental, o que é um pensamento diretamente derivado da LT antes citada.

No tocante às terminologias, pode-se afirmar que todo o texto inclui termos. Krieger e Finatto (2004) argumentam que, atualmente, a Terminologia exerce um papel social fundamental na comunicação e que cada vez mais o interesse por temas de interesse científico e tecnológico tornaram-se objetos de interesse de públicos não especializados. Consequentemente, o conteúdo dessas linguagens especializadas afeta o cotidiano das pessoas, de maneira geral, já que as terminologias passam a fazer parte de seu repertório.

A existência e a circulação de terminologias em distintos cenários comunicativos são testemunhos de que essas cumprem, prioritariamente, a dupla função de fixar o conhecimento técnico científico e de promover sua transferência de modo plural (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 19).

A constatação acima pode ser dignamente exemplificada em diferentes contextos, por exemplo, nos livros didáticos de Ciências (Química, Física, Biologia e Matemática), que têm a função de introduzir o aluno ao mundo científico e, também, nos museus de ciência e tecnologia, cuja finalidade é promover o entusiasmo desses indivíduos – e também dos adultos – por ciência e tecnologia.

Krieger e Finatto (2004, p. 106) advogam que, devido ao texto ser o “*habitat* natural das terminologias”, uma abordagem textual que o conceda como objeto de comunicação entre destinador e destinatário privilegia “o exame do comportamento das unidades terminológicas em seu real contexto de ocorrência, compreendendo que essas unidades aparecem de maneira natural no discurso” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 106-107). Essa mesma abordagem textual, conforme as autoras, “tem permitido identificar, por exemplo, os fatores pragmáticos da comunicação especializada que ativam a feição terminológica que distintas unidades lexicais assumem no contexto das comunicações especializadas” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 107).

Hoffmann vê o texto como signo linguístico primário, isto é, sob condições normais, a linguagem se realiza apenas por meio de textos. E isso vale também para o texto especializado. Ele define o texto especializado como um “instrumento e, ao mesmo tempo, resultado da atividade comunicativa exercida em relação a uma atividade especializada sócio produtiva” (HOFFMANN, 2015a, p. 47).

Nesse enfoque linguístico-textual da Terminologia, a questão dos cenários comunicativos exerce bastante influência tanto sobre quem está produzindo o texto quanto para quem o está consumindo. Essa perspectiva, acompanhada por Pearson (1998), estabelece um parâmetro situacional-comunicativo para caracterizar e descrever a presença de terminologias em vista das partes envolvidas na atividade comunicativa. As situações são as seguintes: especialista/especialista; especialista/iniciados; especialista mediano/leigo e professor/aluno. Considerando o contexto comunicativo de um museu de ciência e tecnologia cujo público alvo consiste, em sua maioria, em jovens em idade escolar, consideraremos, nos estudos dos textos que nos interessam, a terceira categoria de interlocução estabelecida por Pearson: a do especialista mediano autor do texto para o leigo que visita o museu.

Visto por esse ângulo, os textos constantes nas legendas dos experimentos do MCT-PUCRS poderiam ser considerados como textos especializados, onde há a necessidade de adequação linguística e terminológica em vista do seu público consumidor. Essa preocupação com a gradação do nível de especialidade do texto especializado já havia sido levantada por Hoffmann (2015b). Dentre os trabalhos que se inclinaram às suas postulações concernentes à acessibilização da linguagem, podemos citar os de Leipnitz (2005), Silva (2018), Motta (2018), entre outros.

2.3 Tratamento terminológico

O tratamento terminológico corresponde a uma série de processos relacionados ao modo de apresentação das terminologias e dos conceitos ao longo de um dado texto. Em investigações prévias sobre o tratamento terminológico em textos especializados, Ciapuscio (1998) verificou que a produção de divulgação científica de textos para leigos e semileigos apresentava uma forte tendência à reformulação denominativa dos termos.

Esse tratamento poderia ser ora parafrástico, através de definições ou explicações, ora não parafrástico, constituindo-se de sequências que apresentam informação enciclopédica para facilitar a compreensão do termo e entendimento de determinado fenômeno ou conceito. Ciapuscio (1998, p. 14) considera esse tipo de reformulação como sendo uma “terminologia estendida”. A autora reivindica os fatores de ordem funcional e situacional, tais como os interlocutores, o gênero textual e o próprio âmbito discursivo como fatores condicionantes ao tratamento dado aos termos. Os diferentes tipos de tratamento terminológico abordados por Ciapuscio serão tentativamente descritos e analisados no nosso *corpus* de pesquisa.

3 Metodologia e *corpus* de pesquisa

Trazemos aqui a descrição e análise de um texto da exposição *Marcas da Evolução* no MCT-PUCRS. Os textos que acompanham exposições museológicas podem ser de várias tipologias. Em investigações prévias, Pereira e Valle (2017) evidenciaram placas de orientação, etiquetas de identificação de obras e objetos, placas informativas e quadros como tipologias constantes em um museu de Paleontologia.² Essas mesmas tipologias estão constantes no MCT-PUCRS, tanto em formato físico quanto digital (na tela de totens ou de dispositivos digitais, como *smartphones* ou *tablets*, já que alguns experimentos e textos podem ser disponibilizados através de um leitor de QR Code). À lista de Pereira e Valle, acrescentamos os panfletos e manuais como tipos de textos passíveis de serem encontrados em museus, em geral.

A exposição *Marcas da Evolução* foi um dos grandes destaques do ano de 2017, tendo sido exibida, inclusive, no Great North Museum, da Newcastle University, no Reino Unido. O texto selecionado para análise intitula-se *Evidências da Evolução*. Ele é

² Nos museus existem diferentes tipos de textos que são oferecidos aos visitantes de uma exposição ou do museu como um todo. Basicamente, pode-se imaginar duas categorias de textos: a) aqueles textos que se encontram como peças anexas a elementos expostos ou experimentos e b) textos independentes de peças, tais como catálogos e diferentes impressos entregues aos usuários, que podem ser compreendidos independentemente de uma conexão explícita e direta com um determinado objeto de uma exposição. As placas antes mencionadas e as legendas inserem-se no primeiro grupo.

dividido em quatro blocos: “Homologia morfológica”, “Homologia ontogenética”, “Homologia molecular” e “Paleontologia”. Cada bloco apresenta algumas ideias centrais acerca do tópico a que se refere.

Ao chegar à área da exposição, no segundo andar do museu, em meio ao ambiente decorado com esqueletos de animais e humanos, os visitantes utilizam um totem para ter acesso às informações sobre os itens mencionados nos quatro blocos referidos no parágrafo anterior. Na tela inicial, aparece uma breve introdução sobre a exposição que convida os visitantes a dar continuidade à visita, ao tocar na tela. Assim, o texto sob análise tem um funcionamento e uma natureza que são peculiares. No nosso caso, o texto é um suplemento para o insumo visual do entorno (Figura 1).

Fonte: MCT-PUCRS

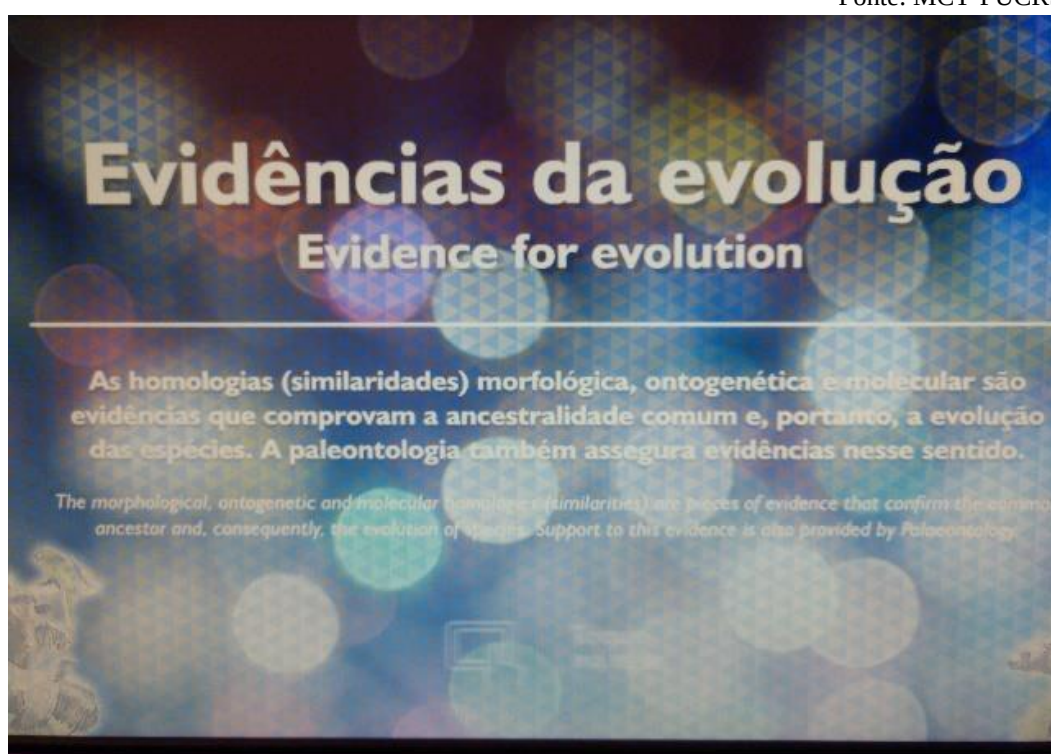


Figura 1 – Tela inicial do totem da exibição *Marcas da Evolução*

Após tocar na tela, os visitantes são direcionados a uma página em que aparecem quatro opções do lado esquerdo. Essas opções descrevem, com algum detalhe, os quatro subtítulos mencionados parágrafo anterior (Figura 2).

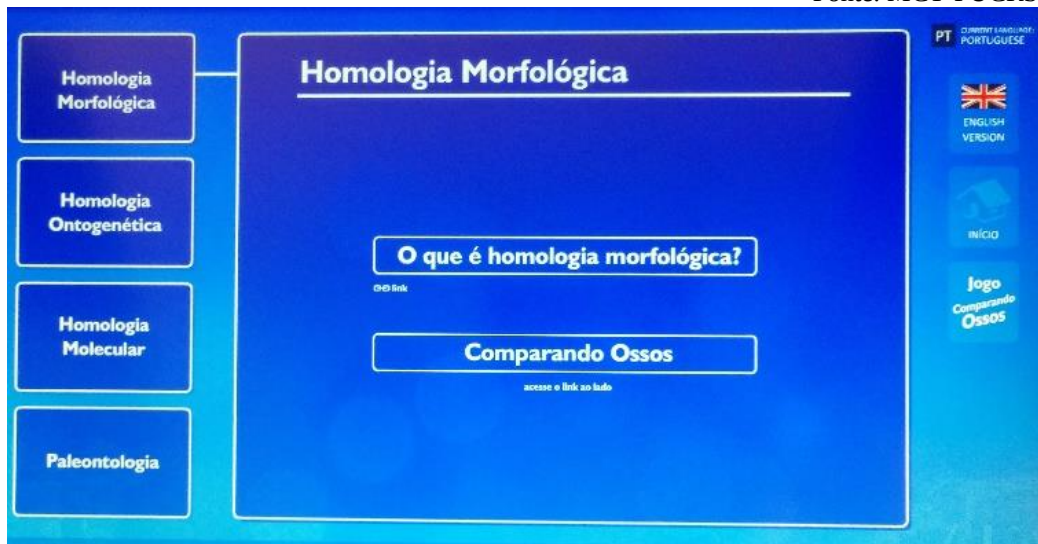


Figura 2 – Tela do totem da exibição *Evidências da Evolução* com as quatro opções

Nessa tela, eles têm a opção de dar seguimento às explicações, clicando em “O que é Homologia Morfológica?” ou de jogar um jogo lúdico. Clicando em “Comparando Ossos”, o visitante é direcionado a uma tela que apresenta a ossada de um animal não identificado e seis opções de animais para que cliquem no animal que acreditam pertencer à ossada (Figura 3). Após o clique, a resposta aparece automaticamente.



Figura 3 – Jogo lúdico sobre de identificação das ossadas

Optamos por não incluir os nomes dos animais constantes nessa tela em nossa análise justamente por estarem isolados do grande macrotexto. Pela mesma razão, também deixamos de fora da nossa análise as legendas da imagem apresentada no subtexto sobre a homologia morfológica que se referem à estrutura esquelética da cobra, que incluem os termos “estrutura esquelética”, “membros posteriores rudimentares”, “superfície externa” e “terminação dos membros posteriores”. Esses termos são usados para ilustrar a localização de alguns ossos específicos desse animal, “pelve” e “fêmur”, que são mencionados no texto, e “ísquio”, que é mencionado apenas na imagem (Figura 4).

Fonte: MCT-PUCRS



Figura 4 – O que é homologia morfológica?

3.1 Da compilação do corpus e extração de candidatos a termos

O nosso *corpus*, que corresponde apenas à parte verbal do texto, foi compilado em um documento com extensão .txt. Tem 867 palavras no total, incluindo 63 que são apresentadas como legenda de uma imagem retirada de um livro³.

Para que seja possível observar o tipo de tratamento terminológico, é necessário que antes se identifique a terminologia presente no texto. Logo, procedemos a uma extração ou identificação terminológica. Inicialmente, conduzimos uma análise manual

³ Este último trecho, constante no bloco referente à Paleontologia, foi retirado de Reece *et al* (2013).

na qual selecionamos 39 potenciais candidatos a termos. Essa análise será conjugada a uma segunda, complementar, realizada com apoio computacional.

No esforço de confirmar nossa primeira listagem manualmente obtida, fizemos uso de uma ferramenta automática de extração de candidatos – o Sketch Engine (doravante SE). Compilamos o *corpus* e extraímos os candidatos a termo também com o auxílio dessa ferramenta. Ela faz uma série de comparações estatísticas entre *corpus* de estudo e *corpora* de referência e indica as palavras ou grupos de palavras que têm uma apresentação peculiar.

O SE, aplicado ao *corpus* de estudo, produz duas listas diferentes: uma de unigramas (unidades especializadas monoléticas nominais) e outra de multigramas (unidades especializadas poliléticas nominais). Utilizamos o Portuguese Web 2011 como *corpus* de referência, um *corpus* que consiste de 3.896.392.719 palavras. Em nosso estudo, cotejamos a lista produzida manualmente com a lista produzida pelo programa. Reproduzimos a seguir um pequeno trecho do texto sob análise, o qual se encontra na íntegra no Apêndice A. Assim, acreditamos, que o acompanhamento da geração de listas fique um pouco mais facilitado.

***Homologia morfológica** refere-se às similaridades entre estruturas anatômicas – como ossos e demais órgãos – e constitui-se em evidências da ancestralidade comum entre os seres vivos que as compartilham.*

Os membros anteriores de uma galinha, de um humano e de uma baleia não executam a mesma função, ou seja, enquanto a asa da galinha é usada para voar, a mão do humano é usada para manusear e a nadadeira da baleia, para nadar.

Apesar de sua adaptação a funções distintas, nota-se que a estrutura óssea básica desses membros é a mesma, o que indica uma relação de parentesco entre esses animais. (Fonte: MCT-PUCRS).

Embora o software produza uma lista de termos com frequências variadas, quase todos os que nós havíamos selecionado manualmente constam na contagem do programa. Os termos “homologias” e “genes” são apresentados na lista do SE, mas na forma singular: “homologia” e “gene”. Apesar das variações, ainda sustentamos as duas palavras como sendo termos no nosso contexto de estudo. O termo “ancestral direto” não figurava entre os 100 primeiros termos da lista do programa. Ainda assim, na nossa análise, o consideramos como termo.

Seguem listados no Quadro 1 os candidatos a termos selecionados manualmente no *corpus* dos textos do MCT-PUCRS, que inclui as unidades especializadas monoléticas nominais e unidades especializadas poliléticas nominais:

Quadro 1 – Candidatos a termos selecionados manualmente

Número	Item
1	Homologias
2	Ancestralidade comum
3	Paleontologia
4	Homologia morfológica

5	Estruturas anatômicas
6	Membros anteriores
7	Estrutura óssea básica
8	Órgãos vestigiais
9	Pelve
10	Fêmur
11	Tetrápodes terrestres
12	Coluna vertebral
13	Membros inferiores
14	Espinhas abdominais
15	Estruturas homólogas
16	Semelhanças anatômicas
17	Radiação adaptativa
18	Estruturas análogas
19	Convergência adaptativa
20	Ancestral direto
21	Homologia ontogenética
22	Desenvolvimento embrionário
23	Arcos faríngeos
24	Brânquias
25	Processo de diferenciação
26	Tubo neural
27	Notocorda
28	Eixo de sustentação
29	Desenvolvimento corporal
30	Material genético
31	Unidades químicas
32	Bases nitrogenadas
33	Genes
34	Registros fósseis
35	Fósseis
36	Rochas sedimentares
37	História evolutiva
38	Homologia molecular
39	Embrião

4 Resultados

Após a análise dos 39 termos selecionados pelo pesquisador e confirmados pela ferramenta, constantes em nossa investigação, concluímos que, de maneira geral, diferentes tipos de tratamento são dados às terminologias. São eles:

- a) Paráfrase explanatória: o produtor dos textos optou por não reformular muitos dos termos, mas apresentar uma definição dos mesmos na sequência do texto;
- b) Compensação pelo uso de elementos semióticos: alguns termos foram apresentados no texto e ilustrados através de imagens. Tratando-se de um museu

de ciência e tecnologia, as imagens desempenham um papel fundamental na produção do significado e construção do conhecimento;

- c) Inclusão de sinônimos entre parênteses: o recurso da sinonímia, seja ela entre parênteses, hifens ou outros sinais, também é empregado no texto para auxiliar o visitante com baixo letramento;
- d) Tratamento não reformulativo: em alguns casos, optou-se por dar exemplos reais e concretos dos conceitos aos quais os termos se referem, de forma enciclopédica, sem ter que defini-los;
- e) Nenhum: em alguns casos, as terminologias constantes no texto não receberam nenhum tipo de tratamento.

No Quadro 2, seguem os resultados da nossa análise em vista dos tipos de tratamento terminológico elencados acima.

Quadro 2 - Tratamento terminológico dos termos no texto *Evidências da Evolução*

Tipo de tratamento	Termos
a) Paráfrase explanatória	Homologia morfológica, órgãos vestigiais, homologia molecular, genes, fósseis, Paleontologia (segunda ocorrência), embrião, estruturas homólogas, radiação adaptativa, estruturas análogas, convergência adaptativa, homologia ontogenética, notocorda (segunda ocorrência)
b) Compensação por elementos semióticos	Fêmur, estrutura óssea básica, desenvolvimento embrionário, espinhos abdominais, processo de diferenciação, rochas sedimentares
c) Inclusão de sinônimos entre parênteses	Homologias – similaridades, rochas sedimentares (segunda ocorrência) – estratos
d) Tratamento não reformulativo	Estruturas anatômicas, membros anteriores, estruturas análogas
e) Nenhum	Ancestralidade comum, Paleontologia (primeira ocorrência), tetrápodes terrestres, pelve, coluna vertebral, membros inferiores, semelhanças anatômicas, ancestral direto, arcos faríngeos, brânquias, tubo neural, notocorda (primeira ocorrência), eixo de sustentação, desenvolvimento corporal, bases nitrogenadas, rochas sedimentares (primeira ocorrência), história evolutiva, unidades químicas, material genético

No que tange à situacionalidade, vemos que o texto é apresentado em terceira pessoa: “*Os membros anteriores de uma galinha, de um humano e de uma baleia não executam a mesma função*”. Em muitas ocasiões, o autor fez uso de vocativos para tentar aproximar o interlocutor: “*Observe nas imagens a seguir os ossos da pelve e fêmur humanos*”.

Também evidenciamos algumas formas impessoais, tais como “*nota-se que a estrutura óssea básica desses membros é a mesma*”, o que denota um distanciamento para com o frequentador. Também há presença de palavras e estruturas eruditas: “*A notocorda representa o primeiro eixo de sustentação dos animais na fase embrionária*”. Também encontramos muitas terminologias: “*Em todas as espécies o material genético é formado pelas mesmas unidades químicas, as bases nitrogenadas*”.

No que concerne à variedade dialetal, o texto apresenta-se em português brasileiro, variante do sudeste do país. Não evidenciamos regionalismos ou coloquialismos.

5 Discussão

De acordo com Krieger e Finatto (2004), Kuguel (1998) já preconizava que alguns termos somente poderiam ser explicados no interior do processo comunicacional, materializado pelo texto. Conforme nosso estudo, o tratamento das terminologias se realiza através de quatro categorias de tratamento: *paráfrase explanatória*, *tratamento não reformulativo*, *compensação por elementos semióticos* e *inclusão de sinônimos entre parênteses*. Também há de constar que a nossa análise constatou termos sem tratamento que se encaixaram na categoria *nenhum*.

Um grande número de termos foi tratado com o uso de paráfrases explanatórias, que se assemelham, em certa medida, àquelas constantes em dicionários e/ou livros didáticos de ciências do ensino fundamental.

Fonte: MCT-PUCRS

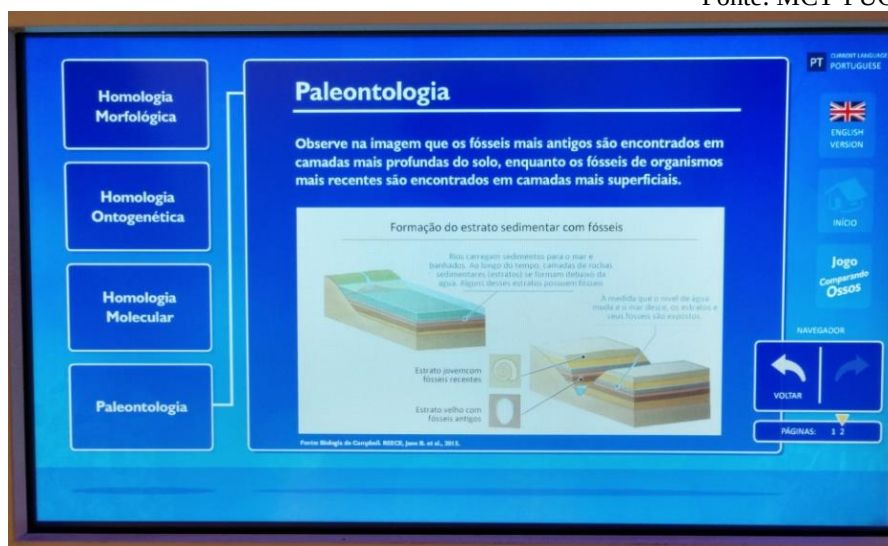


Figura 5 – Paleontologia

O tratamento não reformulativo se materializou através de exemplificações dadas pelo produtor do texto acerca do conceito ao qual o termo se refere, sem necessariamente parafrasear esses conceitos. O termo “estruturas anatômicas” é seguido da informação apositiva “ossos e demais órgãos”. Em “membros anteriores”, implica-se que a “mão do humano” e a “nadadeira da baleia” são membros anteriores. Para “estruturas análogas”, implica-se que as asas de uma ave e as asas de um inseto são exemplos de tais estruturas. Curiosamente, “estruturas análogas” também recebe tratamento através de uma paráfrase explanatória: “aquelas que compartilham semelhanças anatômicas, porém, apresentam funções distintas como, por exemplo, a nadadeira da baleia e a asa de um morcego”. Trata-se de um tratamento não reformulativo, mas que ao mesmo tempo inclui uma paráfrase explanatória.

Fonte: MCT-PUCRS

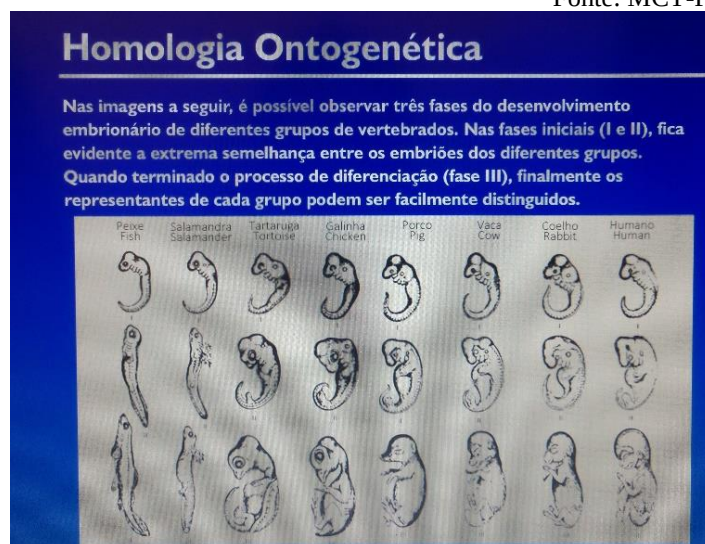


Figura 6 – Homologia Ontogenética

Quanto à compensação por elementos semióticos, alguns itens que talvez pudessem causar dificuldade de compreensão podem ser visualizados em imagens que aparecem nos totens, como “fêmur” (Figura 4), “estrutura óssea básica” (Figura 7) e “desenvolvimento embrionário” (Figura 6). Quanto a “processo de diferenciação” (Figura 6) e “espinhos abdominais” (Figura 4), embora fique implícito que as imagens fazem referência a esses termos, essa referência poderia ser melhorada através de setas, ou através da inclusão da indicação “fase III” no corpo da imagem (Figura 6).

Além destes procedimentos, uma modalidade de tratamento que é apresentada nos textos do MCT-PUCRS é a inclusão de sinônimos entre parênteses. Logo na tela inicial do totem (Figura 1), aparece o termo “Homologias” e um sinônimo entre parênteses: “similaridades”. Na tela sobre Paleontologia (Figura 5), o termo “rochas sedimentares”, em sua segunda ocorrência, é seguido do sinônimo “estratos”.

Por fim, entre os elementos que não recebem nenhum tratamento, tem-se “ancestralidade comum”, “ancestral comum”, “pelve”, “Paleontologia” (primeira ocorrência), “tetrápodes terrestres”, “coluna vertebral”, “membros inferiores”, “semelhanças anatômicas”, “ancestral direto”, “arcos faríngeos”, “brânquias”, “tubo neural”, “notocorda” (primeira ocorrência), “eixo de sustentação”, “desenvolvimento

corporal”, “bases nitrogenadas”, “rochas sedimentares” (primeira ocorrência), “história evolutiva” e “unidades químicas”. No caso de “notocorda”, o termo aparece em duas frases distintas em sequência, mas só na segunda frase é que há um real tratamento através de uma paráfrase explanatória. Vemos que a opção do produtor do texto por tratar os termos na segunda aparição não foi problemática. Com relação ao termo “registros fósseis”, podemos dizer que a ele não é dado nenhum tratamento, mas a “fósseis” sim. Caberia, então, ao visitante associar o termo “registros fósseis” ao termo “fósseis” e tomá-los como sinônimos. No tocante a “material genético”, que aparece em duas frases distintas em sequência, o produtor do texto optou por informar de que ele é feito em vez de defini-lo. Nesse caso específico, vemos a opção como problemática, pois as informações que seguem incluem termos que não são tratados e que podem dificultar o entendimento do visitante. Embora não recebam tratamento nesses textos, faz-se importante mencionar, ainda, que os termos “ancestralidade comum” e “ancestral comum” também aparecem em outros textos que compõem a grande exibição *Marcas da Evolução*. Entretanto, não há garantia alguma de que os visitantes tiveram contato com esses termos antes de ter tido contato com o trecho por nós analisado. Quanto aos elementos que aparecem mais de uma vez, mas recebem tratamento apenas na segunda aparição, fazemos um chamado para que lhes seja dado tratamento na primeira vez em que aparecem no texto.

Após a análise dos termos constantes neste artigo, vemos que no contexto de um museu de ciência e tecnologia, as terminologias devem receber algum tipo de tratamento com vistas a facilitar o entendimento do público visitante. Esse tratamento pode se materializar através de alguma das quatro modalidades de tratamento constantes neste trabalho ou, inclusive, através da reescrita dos textos, com o apoio de softwares que auxiliam a computar o nível de complexidade textual como, por exemplo, o Coh-Metrix-Port ou o Coh-Metrix-Dementia. Trabalhos anteriores, como o de Silva (2018), que se ocupou da reescrita de textos de divulgação científica, foram bastante exitosos nesse sentido.

Fonte: MCT-PUCRS

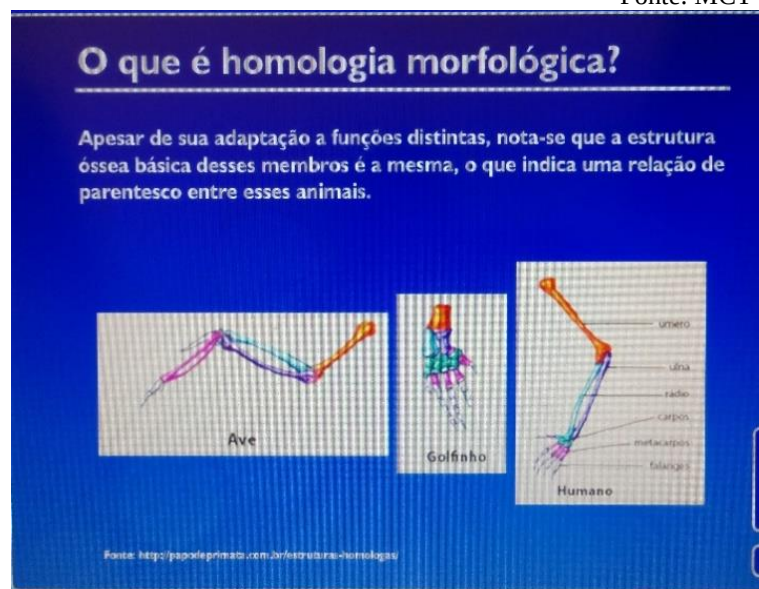


Figura 7: Estrutura óssea básica

No que concerne à situacionalidade, o fato de o texto apresentar palavras eruditas, assim como terminologias não tratadas, dá-lhe um tom mais formal. Por esta razão, fazemos um chamado para um tratamento terminológico facilitador de modo que o mesmo se encaixe no nível de letramento de jovens em idade escolar, embora o MCT-PUCRS, em particular, seja aberto para todas as audiências. Mesmo quando o texto é apresentado em uma variante linguística bastante próxima à variante usada na comunidade onde o museu está inserido, o uso de uma linguagem menos formal poderia ser benéfico para o visitante.

6 Conclusão e perspectivas

Pode-se dizer que os elementos elencados por Koch e Travaglia (1990) que têm influência na situacionalidade de um texto – grau de formalidade, variedade dialetal e tratamento a ser dado ao tema – podem ser ilustrados no contexto de um museu de ciências e tecnologia. Além disso, podemos dizer que o tratamento a ser dado ao tema abrange alguma forma de tratamento terminológico.

O senso de apropriação do conhecimento pode ser fortalecido através de diversos procedimentos, incluindo os quatro que são abordados neste artigo: *paráfrase explanatória*, *tratamento não reformulativo*, *compensação por elementos semióticos* e *inclusão de sinônimos entre parênteses*. Consequentemente, esses procedimentos tornam o texto relevante naquele contexto de comunicação museológica. Também constatamos que os textos do museu são, em certa medida, bastante dependentes da situação. Textos muito longos e com alta densidade de termos sem tratamento terminológico talvez não fossem bem recebidos por uma série de razões: a) a experiência se tornaria cansativa para o frequentador; b) o entendimento do texto, muitas vezes, é uma peça chave para a operação e manuseio de um experimento interativo. Caso o frequentador não se aproprie de como o experimento deve ser operado, ele estará simplesmente apertando botões ou puxando alavancas sem consciência do que aquilo quer representar e c) a dinâmica de funcionamento do museu seria prejudicada, já que se espera que os usuários circulem de experimento para experimento, desfrutando da experiência e despendendo uma quantidade de tempo razoável em cada um deles. Caso o usuário se depare com um texto longo e “difícil”, o tempo que despenderá em um experimento será muito maior e impossibilitará outras pessoas de o utilizarem.

No caso específico de um museu de ciências e tecnologia, que é frequentado por audiências variadas, mas especialmente por jovens em idade escolar, observou-se, também, que a presença de elementos semióticos, como imagens, vídeos, apresentações em áudio, entre outros, pode despontar como um elemento facilitador, desde que empregadas de maneira qualificada. Em nossa análise, alguns termos são “explicados” através de imagens. Soma-se a isso o fato de se aumentar o dinamismo dentro do museu, já que o visitante pode fazer uma associação direta entre texto e realidade através da imagem. Constatamos que esse procedimento vai ao encontro dos preceitos do critério de situacionalidade.

Nos casos em que foram apresentadas paráfrases explanatórias, o produtor dos textos analisados privilegiou o termo e, em várias ocorrências, utilizou linguagem não

rebuscada para explicá-lo ou para descrever sua funcionalidade. Acreditamos que isso se deve ao forte apelo didático de um museu de ciência e tecnologia em vista da divulgação científica.

Quanto aos termos que não receberam tratamento nenhum, vemos que, embora o tratamento possa aumentar o tamanho do texto, em alguns casos, essa omissão pode ser problemática e pode comprometer a situacionalidade, dependendo do protótipo de usuário que se tem em mente. Referimo-nos, em particular, aos casos em que não há nenhuma outra forma de associação entre o termo e o seu conceito. No caso específico do termo “material genético”, que precede vários termos sem tratamento, aconselhamos que esse tipo de estrutura seja evitada. Por isso, acreditamos ser de extrema importância tratar as terminologias constantes nesse tipo de texto, visando o preenchimento dos critérios de textualidade.

Logo, podemos concluir que o tratamento terminológico – ou, nas palavras de Ciapuscio (1998), a *reformulação denominativa dos termos* – é uma estratégia que pode promover a situacionalidade de um texto em um museu de ciência e tecnologia. Como consequência, fazemos um chamado pelo reconhecimento das terminologias – e seu tratamento – como elemento componente da situacionalidade de um texto. Sabendo que a situacionalidade é o que faz um texto relevante em uma determinada situação, se os termos constantes nesse texto não estiverem acessíveis a seu público consumidor, pode-se dizer que a situacionalidade está comprometida.

Como perspectivas para o estudo aqui relatado, vale situar que a produção textual, em suas diferentes tipologias, associada ao MCT-PUCRS é um campo fértil para estudos de Terminologia e Linguística. Por isso, sugerimos estudos posteriores com frequentadores do MCT-PUCRS para avaliar sua percepção sobre os textos na forma em que são apresentados dentro do museu. Em outras palavras, caberia uma análise da receptividade dos textos. Para tanto, seria importante estabelecer um protótipo de leitor específico, delimitando sua idade, nível de letramento, familiaridade com a leitura, entre outros fatores.

O fato de a exposição *Marcas da Evolução* ser uma exposição de grande magnitude para o MCT-PUCRS, com diferentes experimentos e textos, também seria um campo fértil para a Linguística Textual, especificamente no que concerne ao critério da intertextualidade, já que os textos e experimentos dialogam entre si, formando um todo de conhecimento. Nessa mesma linha, poderiam ser desenvolvidas pesquisas de cunho comparativo no âmbito dos Estudos do Texto, comparando os textos do MCT-PUCRS com textos constantes em livros didáticos.

No que concerne à Terminologia mais especificamente, no caso de um texto com baixa receptividade, sugerimos a reescrita de alguns desses textos com foco em tratamentos terminológicos diferenciados e um estudo posterior envolvendo frequentadores de modo a avaliá-los. As conclusões dessa investigação poderiam ser de extrema valia para a comunidade de linguistas e museólogos, já que poderiam auxiliar esses profissionais na escolha das estruturas mais apropriadas na escrita de seus textos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. 5a. ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.

CIAPUSCIO, Guiomar Elena. La terminología desde el punto de vista textual: selección, tratamiento y variación. *Organon*, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 43-65, 1998.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 165-175, 1995.

HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HOFFMANN, Lothar. Conceitos básicos da Linguística de Linguagens Especializadas. In: FINATTO, Maria José B.; ZILIO, Leonardo (org.). *Textos e termos por Lothar Hoffmann, um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas*. Porto Alegre: Palotti, 2015a. p. 39-48.

_____. Pesquisa de linguagens especializadas. In: FINATTO, Maria José B.; ZILIO, Leonardo (org.). *Textos e termos por Lothar Hoffmann, um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas*. Porto Alegre: Palotti, 2015b. p. 55-66.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à Terminologia: teoria & prática*. São Paulo: Contexto, 2004. v. 1.

KUGUEL, Ines. Variación terminológica y correferencialidad textual. *Organon*, Porto Alegre v. 2, n. 26, p. 109-118, 1998.

LEIPNITZ, Luciane. *Compostos nominais em língua alemã em medicina com tradução para o português*. 2005. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2005.

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

MOTTA, Ester. Índices de complexidade textual em sentenças dos Juizados Especiais Cíveis do Poder Judiciário do Estado do Rio Grande do Sul. *Inventário*, Salvador, v. 1, n. 21, p. 35-50, 2018.

PEARSON, J. *Terms in context*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 1998. (Studies in corpus linguistics, v. 1).

PEREIRA, Beatriz de Oliveira; VALLE, Mariana Guelero do. O discurso museológico e suas tipologias em um museu de história natural. *Ciência e Educação (UNESP)*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 835-849, 2017.

REECE, Jane *et al.* *Biologia de Campbell*. 10a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SILVA, Asafe Davi Cortina da. *Textos de divulgação para leigos sobre o transtorno do estresse pós-traumático em português: alternativas para a acessibilidade textual e terminológica*. 2018. 427f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2018.

ZILIO, Leonardo. *Verblexpor: um recurso léxico com anotação de papéis semânticos para o português*. 2015. 197f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2015.

APÊNDICE A – Texto originário da exposição *Evidências da Evolução* constante na nossa análise

Evidências da Evolução

As homologias (similaridades) morfológica, ontogenética e molecular são evidências que comprovam a ancestralidade comum e, portanto, a evolução das espécies. A paleontologia também assegura evidências nesse sentido. Confira:

Homologia Morfológica
Homologia Ontogenética
Homologia Molecular
Paleontologia

Homologia morfológica refere-se às similaridades entre estruturas anatômicas – como ossos e demais órgãos – e constitui-se em evidências da ancestralidade comum entre os seres vivos que as compartilham.

Os membros anteriores de uma galinha, de um humano e de uma baleia não executam a mesma função, ou seja, enquanto a asa da galinha é usada para voar, a mão do humano é usada para manusear e a nadadeira da baleia, para nadar.

Apesar de sua adaptação a funções distintas, nota-se que a estrutura óssea básica desses membros é a mesma, o que indica uma relação de parentesco entre esses animais.

Órgão vestigiais

Órgãos vestigiais são vestígios de estruturas presentes em um ancestral e que deixam de existir ou tornam-se atrofiadas em uma determinada linhagem de descendentes, devido à adaptação destes últimos a uma função diferente.

As baleias modernas são um exemplo disso. Nelas é possível observar vestígios da pelve e do fêmur, ossos que aparentemente não desempenham nenhuma função vital conhecida.

Entretanto, o fêmur e a pelve permanecem nos tetrápodes terrestres, com as funções de auxiliar no suporte da coluna vertebral e na união dos membros inferiores ao restante do esqueleto.

Por comprovar a ancestralidade comum entre as baleias e os tetrápodes terrestres, seus órgãos vestigiais são também evidências da evolução.

As serpentes da família Boidae (jiboias) também possuem vestígios da pelve e fêmur apresentando-se, atualmente, na forma de espinhos abdominais e não sendo utilizados para locomoção.

Observe nas imagens a seguir os ossos da pelve e fêmur humanos e os vestígios destes em baleias e serpentes atuais.

Homologia X Analogia

São ditas **estruturas homólogas**, aquelas que compartilham semelhanças anatômicas, porém, apresentam funções distintas como, por exemplo, a nadadeira da baleia e a asa de um morcego.

As estruturas homólogas originam-se do fenômeno evolutivo denominado **radiação adaptativa**: espécies com um mesmo ancestral que se diversificam de acordo com a adaptação ao meio.

Por outro lado, as asas de uma ave e de um inseto, apesar de apresentarem a mesma função, não são semelhantes anatomicamente, indicando caminhos evolutivos distintos. São ditas **estruturas análogas**, aquelas que têm a mesma finalidade, porém, não apresentam similaridade anatômica e, portanto, têm ancestralidade diferente.

Estruturas análogas originam-se do fenômeno evolutivo denominado **convergência adaptativa**: espécies que não têm um mesmo ancestral direto, mas apresentam uma característica semelhante devido à adaptação a um mesmo ambiente.

Homologia ontogenética refere-se às semelhanças anatômicas entre os indivíduos durante os primeiros estágios do desenvolvimento embrionário. Denomina-se embrião o estado jovem do animal, que se encontra no interior do ovo ou da fêmea.

Nos estágios do desenvolvimento embrionário de vertebrados observa-se uma cauda localizada em posição posterior ao ânus e estruturas chamadas arcos faríngeos que formarão as brânquias em peixes e parte das orelhas e garganta em humanos e outros mamíferos.

Nas imagens a seguir, é possível observar três fases do desenvolvimento embrionário de diferentes grupos de vertebrados. Nas fases iniciais (I e II), fica evidente a extrema semelhança entre os embriões dos diferentes grupos. Quando terminado o processo de diferenciação (fase III), finalmente os representantes de cada grupo podem ser facilmente distinguidos.

Nos estágios iniciais de desenvolvimento dos diferentes grupos de vertebrados, a cabeça aparece distinta do restante do corpo, assim como um tubo neural estendido ao longo da linha média, e uma notocorda: características herdadas de um ancestral comum.

A notocorda representa o primeiro eixo de sustentação dos animais na fase embrionária e, nos vertebrados adultos, será substituída pela coluna vertebral.

Apesar de algumas similaridades, ao longo do desenvolvimento, cada grupo de vertebrado apresenta diferenças no processo de desenvolvimento corporal.

Homologia molecular refere-se à semelhança no material genético dos seres vivos. Em todas as espécies o material genético é formado pelas mesmas unidades químicas, as bases nitrogenadas. Estas se organizam em genes, que são os responsáveis pelas informações hereditárias.

Uma variação na organização das bases nitrogenadas é que determina a variabilidade entre as espécies. Por outro lado, quanto mais semelhantes forem as sequências de genes, mais próxima é a história evolutiva dos grupos.

Paleontologia

Outra evidência da evolução das espécies é dada pela Paleontologia, ciência que estuda os **registros fósseis**. São considerados fósseis, restos ou traços de organismos como ossos e pegadas que ficaram preservados em rochas sedimentares ou no solo, e mostram que, durante eras passadas, a Terra havia sido habitada por espécies diferentes das que existem hoje.

A ordem na qual grupos de animais aparecem nas diferentes camadas de sedimentos permite traçar a história evolutiva desses organismos.

Observe na imagem que os fósseis mais antigos são encontrados em camadas mais profundas do solo, enquanto os fósseis de organismos mais recentes são encontrados em camadas mais superficiais.

Formação do estrato sedimentar com fósseis⁴

Rios carregam sedimentos para o mar e banhados. Ao longo do tempo, camadas de rochas sedimentares (estratos) se formam debaixo da água. Alguns desses estratos possuem fósseis. À medida que o nível da água muda e o mar desce, os estratos e seus fósseis são expostos.

Estrato jovem com fósseis recentes/Estrato velho com fósseis antigos. Ver Figura 5.

⁴ Este último trecho, constante no bloco referente à Paleontologia, é proveniente de Reece *et al* (2013).

EL CALIGRAMA DEL *LIBER SANCTI ANDREAE DE CASTELLO*

Fidel Pascua Vílchez

Submetido em 17 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 16 de julho de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 370-385.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

EL CALIGRAMA DEL *LIBER SANCTI ANDREAE DE CASTELLO*

THE CALLIGRAM OF *LIBER SANCTI ANDREAE DE CASTELLO*

O CALIGRAMA DO *LIBER SANCTI ANDREAE DE CASTELLO*

Fidel Pascua Vílchez*

RESUMEN: análisis, transcripción y traducción del folio 1-verso del manuscrito Ms528 de la Bibliothèque Municipale de Cambrai (Francia), un códice inédito del siglo XII. Con base en el propio manuscrito, en Sánchez Prieto (2015) y en Godoi (2015), entre otros, analizamos su estructura, su contenido y su mensaje, ofreciendo, además, la transcripción completa a caracteres en fuente Times New Roman y su traducción. Concluimos que se trata de un tipo de escritura dedálica que comparte características de la escritura acróstica, teléstica y mesóstica; el folio no formaba parte inicial del códice; la estructura del caligrama es simétrica; contiene un error en la línea 38; el contenido es un canto de alabanza a Cristo, desde su nacimiento hasta la Resurrección.

PALABRAS CLAVE: escritura dedálica; Ms528 de Cambrai; manuscrito iluminado.

ABSTRACT: analysis, transcription and translation of the manuscript Ms528 folio 1-verso of Bibliothèque Municipale de Cambrai (France), an unpublished medieval codex of the 12th century. Based on the manuscript itself, on Sánchez Prieto (2015), and on Godoi (2015), among others, we analyse its structure, its content and message, while also providing the complete transcription into Times New Roman characters and its translation. We conclude that the calligram is a daedalian writing, sharing acrostical, telestical and mesostical writing features; initially, the folio wasn't part of the whole codex; the calligram structure is simetrical; it includes a mistake in line 38; the content is a song of praise to Christ, from his birth until the Resurrection.

KEYWORDS: daedalian writing; Ms528 of Cambrai; illuminated manuscript.

RESUMO: análise, transcrição e tradução do fólho 1-verso do manuscrito Ms528 da Bibliothèque Municipale de Cambrai (França), um códice inédito do século XII. Com base no próprio manuscrito, em Sánchez Prieto (2015) e em Godoi (2015), entre outros, analisamos sua estrutura, seu conteúdo e sua mensagem, oferecendo também a transcrição completa a caracteres Times New Roman e sua tradução. Concluimos que se trata de um tipo de escrita dedálica, compartilhando características da escrita acróstica, teléstica e mesóstica; inicialmente, o fólho não fazia parte do códice; a estrutura do caligrama é simétrica; este contém um erro na linha 38; o conteúdo é um canto de louvor a Cristo, desde seu nascimento até a Resurreção.

PALAVRAS-CHAVE: escrita dedálica; Ms528 de Cambrai; manuscrito iluminado.

1 Introducción

* Profesor en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), Doctor en Estudios del Lenguaje por la Universidade Estadual de Londrina (UEL), e-mail: fidel.vilchez@unila.edu.br.

El *Liber sancti Andreae de castello* es un códice iluminado inédito del siglo XII, depositado en la *Bibliothèque Municipale de Cambrai* (Francia) y catalogado como *Manuscrit Ms528*, con el título de *Homiliarium*. Según la ficha de la biblioteca, está constituido por 274 folios de pergamino encuadernados en cuero, sus dimensiones son 445x338mm y está escrito íntegramente en latín.

Este manuscrito está digitalizado íntegramente mediante escáner, en escala de grises y disponible en Internet, a través de la página web de libre acceso *BVMM Bibliothèque Virtuelle des Manuscrits Médiévaux* <<http://bvmm.irht.cnrs.fr/>>. Por su parte, todas sus iluminaciones están digitalizadas y disponibles en color en el mismo *site* y también en la página web *Enluminures*, dependiente del *Ministère de la Culture* de Francia: <<http://www.enluminures.culture.fr/>>, también de libre acceso, aunque su uso está sujeto a derechos de autor. Por ese motivo, para evitar cualquier conflicto con los propietarios de los derechos de las imágenes, en lugar de descargarlas e incorporarlas al trabajo, remitimos al lector a sus respectivos enlaces *web* (Figura 1; Figura 2) y ofrecemos una transcripción de esta, formatada en *Microsoft Word* (Anexo).

Fuente 1: Enluminures.

<[Link a la imagen](#)>

Figura 1: Folio 1-verso del *Liber sancti Andreae de castello* (f001v).

Fuente 2: BVMM Bibliothèque Virtuelle des Manuscrits Médiévaux.

<[Link2 a la imagen](#)>.

Figura 2: Folio 1-verso del *Liber sancti Andreae de castello* (f001v).

El manuscrito debe su nombre al título que el último de los copistas le asignó a su conclusión en el verso del último folio, *liber sancti Andree de castello*, en una mezcla de latín y francés medieval.

El códice fue elaborado en la *Abbaye de Saint-André du Cateau* (*Abbatia Sancti Andreae de Castello* en latín; de ahí también el nombre del códice), una abadía benedictina fundada en el siglo XI, situada en la actual comuna francesa de Le Cateau-Cambrésis, a veinticinco kilómetros de la ciudad de Cambrai, en el noreste de Francia. Según Godoi (2014, p. 430), la abadía fue consagrada por Gerard I, Obispo de Cambrai, alrededor del año 1020, y en el año 1048 la confirmó Henrique III, emperador del Sacro Imperio Romano Germánico.

La abadía sufrió diversas vicisitudes a lo largo de los siglos. Su acervo pasó a la *Bibliotheca Sancti Sepulchri Camerai* (Cambrai) y hoy está depositado en la *Bibliothèque Municipale de Cambrai*, incluido el Ms528.

El folio 1-verso del manuscrito contiene un caligrama (Figuras 1 y 2) que destaca por su belleza y complejidad. Sirve, además, de decoración inicial del mismo en su encuadernación actual, aunque, en un principio, no formaba parte de este. Fue incluido después en una encuadernación posterior. Esto se demuestra porque los demás folios están ordenados en números romanos en la parte superior central, pero este que contiene el caligrama en el verso y la imagen de un copista en el recto, no sigue esa misma numeración romana.

Sin embargo, en el folio siguiente, en el que está plasmada la imagen de un hermoso pantocrátor o Cristo Majestad, escoltado por las figuras del apóstol san Andrés (el patronímico de la abadía), y de santa Maxelendis, una mártir de Cambrai, completada con la figura de un monje llamado Rainerus postrado en señal de súplica, se puede leer la anotación de un catalogador o bibliotecario denominado a sí mismo como

Magister Johannes Folksperg, quien en el año 1793 revisó el manuscrito y le añadió a los folios, en su parte superior derecha, una nueva numeración en caracteres arábigos, incluyendo ya el folio del caligrama.

El códice, sin duda, tuvo más de una encuadernación a lo largo de los siglos, porque se percibe que los folios han sido recortados en la parte superior para adaptarlos a una medida menor, con perjuicio de algunas iniciales decoradas que han sufrido la mutilación de alguno de sus elementos.

Dado su carácter inédito, consideramos oportuno su análisis, transcripción y traducción, con el objeto de darlo a conocer, siendo este uno de los varios trabajos que surgirán a partir del Ms528 de Cambrai. Todos esos trabajos tendrán como fin último la publicación del contenido íntegro del manuscrito en un futuro a medio plazo.

2 Clasificación codicológica del tipo de texto

Este tipo de textos ornamentales al principio del manuscrito es uno de los más frecuentes métodos que se utilizaban en la época medieval para la decoración inicial de los códices. Según Sánchez Prieto (2015, p. 1), existen cuatro procedimientos básicos destinados a ese fin: las letras distintivas, las escrituras realzadas, los caligramas y la escritura dedálica. De todos ellos, el texto del folio 1-verso del Ms528 de Cambrai comparte características del primero, tercero y cuarto tipos:

Por un lado, se le puede considerar un caligrama, porque el texto, en su conjunto, ha sido dispuesto de manera que sus líneas de escritura forman una imagen; en este caso, la de una reja o parrilla que representa la forma del tablero del juego de las Tres en Línea, de manera que el lector se ve en la necesidad de hacer una lectura analítico-discursiva y sintético-ideográfica. Existen precedentes de este tipo de texto decorativo desde la época helenística.

Abundando en esta idea del juego de las Tres en Línea, nótese cómo en las posiciones del texto equivalentes a los puntos donde se pueden colocar las fichas, piedras, X o O, etc., de dos tipos diferentes, correspondiendo un tipo a cada jugador, están situadas una letra A mayúscula o una M mayúscula (Figura 3). En este caso, las emes han conseguido alinearse en las dos diagonales del tablero. Esta disposición de las emes y aes, que se destaca por su tamaño en relación a las demás y también por su ubicación estratégica, para causar impacto en el lector, nos remite al concepto de letra distintiva:

Aquellos caracteres alfabéticos que intencionadamente sobresalen del texto por su módulo, su forma o su ornamentación, con la finalidad de producir algún impacto en el lector y establecer así una jerarquía gráfica en la página (SÁNCHEZ PRIETO, 2015, p. 1-2)

Fuente: ELABORACIÓN NUESTRA, 2019.

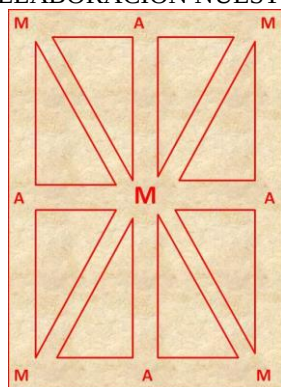


Figura 3: Juego de las Tres en línea en el caligrama del Ms528 de Cambrai.

Por otro lado, el texto presenta también características de la escritura dedálica, un tipo de escritura que busca la ingeniosidad y la estética. Sánchez Prieto (2015, p.8) distingue dentro de esta categoría entre laberintos, acrósticos, telésticos, monogramas y anagramas. Para el texto del manuscrito objeto de análisis en este trabajo, resulta pertinente atender a la definición que la autora ofrece de los modelos acróstico y teléstico:

Otras modalidades de escrituras dedálicas son el acróstico y el teléstico. En el acróstico las primeras letras de cada línea producen un mensaje paralelo al texto principal, mientras que en el teléstico son las últimas letras las que transmiten el mensaje (SÁNCHEZ PRIETO, 2015, p. 9)

Evidentemente, el texto en foco participa de ambas definiciones, a las que hay que añadirle también el concepto de “mesóstico”; es decir, aquel texto cuyas letras situadas en el centro transmiten un mensaje, conjuntando así los elementos ornamentales con los efectos interpretativos, el significante con el significado, produciendo en el lector una sensación lúdica y placentera.

El caligrama del *Liber sancti Andreae de castello* puede considerarse un acróstico, ya que las 37 iniciales de cada una de las 37 líneas horizontales, leídas de arriba abajo, producen un mensaje paralelo al texto principal: *MANSIT APVD PATREM GRATAM LEGIT SIBI MATREM* (“Permaneció junto al Padre; escogió para sí una grata Madre”, – traducción nuestra).

Al mismo tiempo, se le puede considerar también un teléstico, porque las últimas letras de cada una de las 37 líneas, leídas de arriba abajo, transmiten otro mensaje paralelo: *MENTE VEL ORE SACRAM LAVDEMVS AMANDO MARIAM* (“Mentalmente o de palabra alabemos, amando, a la sagrada María”, – traducción nuestra).

Entra, además, dentro de la categoría de los mesósticos, porque las letras centrales de cada una de las 37 líneas horizontales; es decir, las letras número diecinueve de cada línea, leídas de arriba abajo, transmiten otro mensaje paralelo: *AETHERE GLORIFICA IAM PSALLIT VOCE CATERVA* (“Un coro en el cielo canta ya con su gloriosa voz”, – traducción nuestra).

Son también escrituras dedálicas mesósticas las dos diagonales que van de extremo a extremo del caligrama, pasando por la gran eme mayúscula central, leídas de arriba abajo. La primera de ellas, parte de la eme situada en el extremo superior

izquierdo, hasta llegar a la eme del extremo inferior derecho, transmitiendo un mensaje en primera persona del singular, en el que el autor se refiere a sí mismo y al fin que se propone con el dibujo del caligrama: *METRI PINGO MODVM PROMENS PRAECONIA LAVDVM* (“Dibujo un modelo de medida que expresa proclamas de alabanzas”, – traducción nuestra).

La segunda diagonal parte del extremo superior derecho y va hasta el extremo inferior izquierdo, pasando por la eme central, ofreciendo el siguiente mensaje: *MIRENTVR DOMINVM CLAMENT SIMVL OMNIA NATVM* (“Que todas las cosas admiren al Señor; que proclamen al unísono que ha nacido”, – traducción nuestra).

Además de las tres líneas verticales de 37 letras que forman escrituras dedálicas acrósticas, telésticas y mesósticas, destacadas en mayúsculas y en color rojo, junto a las dos diagonales, también escrituras mesósticas, resaltan por su realce en el texto las líneas horizontales superior, central e inferior, si bien a estas no se las puede incluir en ninguna de las categorías mencionadas, porque su lectura se hace de izquierda a derecha, en el sentido normal de la lectura en latín.

Otro tipo de escritura decorativa de la que participa el caligrama es la denominada en Codicología como “Pie de lámpara” o *Cul-de-lampe*, consistente en la adición o sustracción de una o varias letras, de manera secuencial, a medida que se lee el texto de arriba abajo o de abajo arriba (Figura 4).

El modelo más común de caligrama en forma de pie de lámpara es aquel que está centralizado y, a medida que las líneas van disminuyendo su número de letras, el tamaño de la línea va disminuyendo también de manera simétrica en relación al eje central, dibujando, de ese modo, la figura de un triángulo invertido.

Sin embargo, la figura que dibujan las disposiciones en pie de lámpara de los triángulos que conforman el caligrama del Ms528 es la de triángulos rectángulos, dispuestos de hasta cuatro maneras diferentes: con el cateto menor como base y la hipotenusa a la derecha; con el cateto menor como base y la hipotenusa a la izquierda; cada uno de estos dos modelos de manera invertida, con el vértice de la hipotenusa abajo (Cf. Figura 7).

Fuente: ELABORACIÓN NUESTRA, 2019.

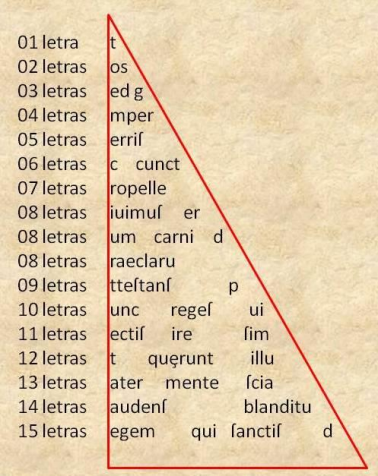


Figura 4: Organización del texto del caligrama en pie de lámpara inverso.

3 Organización externa e interna del caligrama

El caligrama está dispuesto en 37 líneas horizontales, de 37 letras cada una, salvo en las líneas diez y veintiocho (la línea veintiocho es la diez contando de abajo arriba). Estas dos líneas tienen 35 letras cada una. Al mismo tiempo, las tres líneas verticales destacadas en rojo también están formadas por 37 letras, al igual que las dos líneas diagonales en rojo que pasan por el centro.

De esta forma, el texto en su conjunto está organizado de manera simétrica, con una excepción: la fila diecisiete, comenzando a contar por la fila superior, tiene 38 letras.

Hay nueve letras en el caligrama que destacan por su tamaño, por su disposición en el texto y por el número de líneas horizontales, verticales y/o diagonales de las que forman parte, a partir de las cuales está estructurado todo el conjunto. Son la gran eme central, las cuatro emes de las esquinas y las cuatro aes situadas en el centro de las líneas exteriores:

La gran eme central es la clave o piedra angular sobre la que se estructura el caligrama, pues está ubicada en el centro del mismo y forma parte de cuatro líneas principales destacadas en mayúsculas: la horizontal central, la vertical central y las dos diagonales.

Además, es diferente a las otras cuatro emes mayúsculas principales, pues está dibujada no a partir de cuatro trazos rectos, sino de un gran eje central vertical, en forma de i mayúscula; hacia su derecha, se prolonga un trazo semicircular, rematado con otro recto oblicuo, de modo que, junto al trazo vertical, conforma una erre mayúscula; a su vez y de manera simétrica e inversa, se prolonga otro trazo igual hacia la izquierda del trazo vertical en forma de i, de modo que conforma una letra a mayúscula. De esa forma, en la gran eme central están representadas todas las letras de la palabra “María”.

En orden de importancia en la disposición del conjunto, siguen a la gran eme central las otras cuatro emes de las esquinas, las cuales forman parte del comienzo o final de tres líneas principales: una horizontal, una vertical y una diagonal. Además, están alineadas con la eme central, dispuestas de forma ganadora en el juego de las Tres en Línea y dibujando, al mismo tiempo, la cruz de san Andrés o *crux decussata*, en honor al martirio del patrono de la abadía.

En tercer lugar en importancia, fueron dispuestas en el texto las cuatro aes centrales de las líneas exteriores, en la intersección de dos líneas principales: una vertical y otra horizontal, en forma de cruz griega o *crux immissa quadrata*.

Después, la décima letra de las diagonales y de la vertical central, tanto de arriba abajo como de abajo arriba, es una O mayúscula, de forma que están alineadas en línea recta entre sí, en el centro de los dos semiplanos del folio (Figura 5).

A partir del esquema básico representado en la Figura 5, se fueron completando primero las líneas horizontal central, superior e inferior; las verticales izquierda, central y derecha; las dos diagonales y, finalmente, cada una de las 34 líneas horizontales restantes.

Desde la letra eme mayúscula central hasta cualquiera de los ocho extremos hay diecinueve letras, contando la propia eme. A su vez, desde cualquier letra de los bordes exteriores hasta la columna central también hay diecinueve letras, de manera que hay dieciocho letras a la izquierda y dieciocho letras a la derecha de cada letra de la columna central. Sin embargo, esta regla no se cumple en la línea diez ni en la veintiocho (línea diez contando de abajo arriba), tanto si se cuenta de arriba abajo como si se cuenta de

abajo arriba. En ambas líneas hay solamente diecisiete letras a ambos lados: es una disposición simétrica.

Otro detalle que llama la atención es que, en las dos filas de 35 letras, que corresponden a las décimas filas si se cuentan desde arriba y desde abajo, hay tres letras oes mayúsculas en las tres líneas interiores principales: las dos diagonales y la columna central:

Fuente: ELABORACIÓN NUESTRA, 2019.

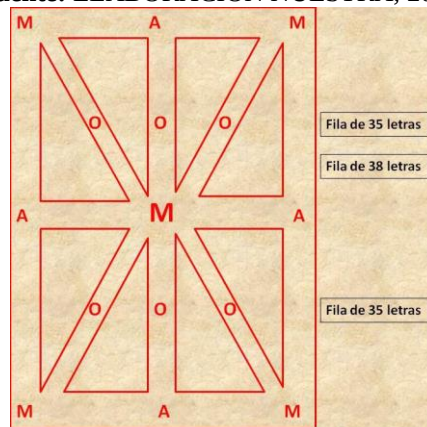


Figura 5: Filas del caligrama que no tienen 37 letras.

Las ocho líneas principales del caligrama que confluyen en la gran eme central, todas formadas por mayúsculas en color rojo, tienen, por un lado, valor independiente, porque en sí mismas transmiten un mensaje. Por otro lado, forman parte del conjunto del texto, que se lee de manera normal, de izquierda a derecha, en sus 37 líneas.

Para completar su sentido, entre las ocho líneas principales hay colocados, de manera simétrica, ocho triángulos rectángulos (Figura 6), que resultan de la división del plano en cuatro rectángulos mediante las líneas centrales horizontal y vertical, y, a su vez, de la división de estos cuatro rectángulos en ocho triángulos mediante las dos líneas diagonales:

Fuente: ELABORACIÓN NUESTRA, 2019.

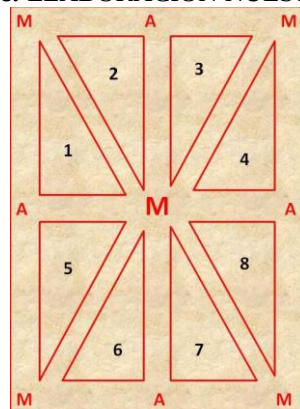


Figura 6: División en ocho triángulos del caligrama.

La composición interna de estos triángulos sorprende también por su complejidad. Forman en sí mismos caligramas independientes, elaborados en función de la adición o sustracción de una letra en cada línea, en forma de pie de lámpara, como adelantamos en la sección anterior.

En los triángulos con el ángulo recto en su base, identificados en la Figura 6 como 1, 4, 6 y 7, la primera línea incluye una letra; la segunda, dos; la tercera, tres, y así hasta llegar a las líneas ocho, nueve y diez, que incluyen ocho letras cada una; a partir de ahí, el número de letras se sigue incrementando de una en una, hasta llegar a la línea de la base del triángulo, que tiene quince letras.

Por su parte, los triángulos que no tienen el ángulo recto en su base, señalados en la Figura 6 como 2, 3, 5 y 8, están dispuestos de manera inversa: la línea superior incluye quince letras; la siguiente, catorce; la siguiente, trece, y así hasta la octava línea, que tiene ocho letras; la novena tiene siete; la décima, ocho; la undécima, siete otra vez; a partir de ahí, el número de letras continua disminuyendo, hasta llegar a una sola (Figura 7).

Sucede, además, que los triángulos están relacionados entre sí de dos en dos hasta la línea vertical central, y de cuatro en cuatro de un extremo a otro de la línea, porque el conjunto de letras que incluye cada línea en ellos se suma a la de los demás, para que así cada línea tenga 37 letras (con la excepción de las líneas diez y veintiocho).

Fuente: ELABORACIÓN NUESTRA, 2019.

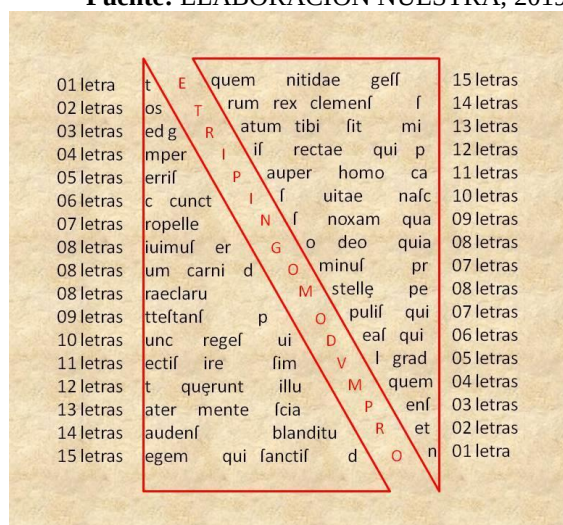


Figura 7: Estructura de los triángulos del caligrama (Ej.: triángulos 1 y 2).

De esta manera, la novena, undécima, vigesimoséptima y vigesimonovena líneas del caligrama tienen todas ocho letras en cada uno de sus cuatro triángulos.

Otra característica que se cumple es la relación de pares de números de letras en los triángulos que forman el caligrama.

Considerando que cada línea abarca cuatro triángulos, exceptuando las líneas verticales exteriores, la vertical central y las diagonales, nos queda la siguiente relación de pares de números de letras, atendiendo a la estructura de las Figuras 5 y 6:

Líneas del caligrama que forman los triángulos 1, 2, 3 y 4 de la Figura 6 y relación de pares de números que incluyen:

Línea 2: 1-15-15-1; línea 3: 2-14-14-2; línea 4: 3-13-13-3; línea 5: 4-12-12-4; línea 6: 5-11-11-5; línea 7: 6-10-10-6; línea 8: 7-9-9-7; línea 9: 8-8-8-8; línea 10: 8-7-7-8; línea 11: 8-8-8-8; línea 12: 9-7-7-9; línea 13: 10-6-6-10; línea 14: 11-5-5-11; línea 15: 12-4-4-12; línea 16: 13-3-3-13; línea 17: 14-2-2-15 (aquí está el único error del caligrama); línea 18: 15-1-1-15.

Líneas del caligrama que forman los triángulos 5, 6, 7 y 8 de la Figura 6 y relación de pares de números que incluyen:

Línea 20: 15-1-1-15; línea 21: 14-2-2-14; línea 22: 13-3-3-13; línea 23: 12-4-4-12; línea 24: 11-5-5-11; línea 25: 10-6-6-10; línea 26: 9-7-7-9; línea 27: 8-8-8-8; línea 28: 8-7-7-8; línea 29: 8-8-8-8; línea 30: 7-9-9-7; línea 31: 6-10-10-6; línea 32: 5-11-11-5; línea 33: 4-12-12-4; línea 34: 3-13-13-3; línea 35: 2-14-14-2; línea 36: 1-15-15-1.

4 El error de la línea diecisiete

Por lo visto hasta aquí, se puede determinar que el autor del caligrama se propuso elaborar una composición de treinta y siete líneas horizontales, de 37 letras cada una. De estas 37 letras, cinco corresponden a las mayúsculas destacadas en las verticales izquierda, central y derecha, junto a las mayúsculas de las dos diagonales; las otras treinta y dos letras de cada línea están contenidas en cuatro triángulos, con la disposición explicada en la sección anterior.

Sin embargo, hay una línea, la diecisiete, que incluye una letra más – esto es, tiene 38 letras. Según el análisis numérico realizado, el error por adición está en el último triángulo, señalado en la Figura 6 con el número 4. Esa línea, en ese triángulo, debería incluir catorce letras, pero incluye quince.

La línea diecisiete contiene el siguiente mensaje, referido a la Virgen María:

“*Gaudens blanditur et in ulnis gestat alendum*” (“Acaricia y lleva gozosa en los brazos al que ha de alimentar” – traducción nuestra).

La disposición del mensaje en el texto, según la distribución ya explicada, es la siguiente (Tabla 1):

Tabla 1: Disposición de la línea diecisiete

Posición	I	Δ 1	\	Δ 2	I	Δ 3	/	Δ 4	I
Texto	G	audenf blanditu	R	et	I	nu	L	nif gestat alendu	M
Letras	1	14	1	2	1	2	1	15	1

Fuente: elaboración nuestra.

Es llamativo que el autor no haya querido resolver el problema del triángulo cuatro, porque si ha sido capaz de componer en su totalidad el caligrama, con esa enorme dificultad que comporta, no parece demasiado complicado, *a priori*, encontrar una palabra con una letra menos que sustituya a *gestat* o a *alendum*.

Por ejemplo, el verbo *gesto*, -as, -are (frecuentativo de *gero*), significa “llevar consigo”, “transportar”. Una alternativa habría podido ser *tenet*, de cinco letras, que

significa “sostener”, “sujetar”, sin que el sentido de la oración hubiese cambiado sustancialmente: “Acaricia y sostiene gozosa en los brazos al que ha de alimentar”.

La otra opción posible habría sido buscar una palabra de seis letras que hubiese sustituido a *alendum*, aunque no hubiese tenido el mismo significado de “alimentar” o “nutrir”. Por ejemplo, la palabra *filium* “hijo” tiene seis letras, termina también en eme y da sentido pleno a la oración: “Acaricia y lleva gozosa a su hijo en brazos”.

Incluso habría cabido la posibilidad de declinar la palabra *ulna*, -ae “antebrazo”, que en el texto aparece en su forma de ablativo plural *ulnis*, abarcando el triángulo 3, la diagonal derecha y el triángulo cuatro, en su forma de ablativo singular *ulna*, reduciendo, de ese modo, en una letra el triángulo sin apenas cambiar el sentido: “Acaricia y lleva gozosa en el brazo al que ha de alimentar”.

Debe destacarse que el autor fue consciente del error en la fila diecisiete, porque todas las filas del caligrama, salvo esa, tienen en el extremo derecho una marca en forma de punto o de punto y coma como comprobación de que la distribución de las letras en la fila es la correcta (Cf. Figura 1 y 2; Anexo). Por ese motivo, se debe deducir que solo fue consciente del mismo al final y, por algún motivo desconocido, no quiso corregirlo raspando el pergamino con el *rasorium* y reescribirlo con alguna alternativa que cuadrara la línea al cien por ciento.

5 El texto original en latín

A continuación, se ofrece la transcripción del texto en latín del caligrama a caracteres tipográficos de la fuente Times New Roman, para facilitar su lectura. El original fue escrito en letra carolina del siglo XII, incluyendo algunas abreviaturas típicas de ese tipo de escritura, así como caracteres que no existen en español moderno. La transcripción literal del caligrama, con sus abreviaturas² y caracteres especiales³ se puede ver en el Anexo.

Línea 1: *Magnificando Deum psallat vox omnis in aevum*

Línea 2: *A te quem nitidae gesserunt claustra Mariae*

Línea 3: *Nostrum Rex clemens studeo deducare carmen*

Línea 4: *Sed gratum tibi sit, mihi ne tua munera desint*

Línea 5: *Imperiis rectae qui perspicit omnia normae*

Línea 6: *Terris pauper homo carnis sumpto fit amictu*

Línea 7: *Ac cunctis vitae nascens spem contulit in se*

Línea 8: *Propellens noxam qua gens male corrui exul*

Línea 9: *Vivimus ergo Deo quia lux redit addita mundo*

Línea 10: *Dum carni Dominus pro servis consociatur*

Línea 11: *Praeclarum stellae percurrit lumen in aethere*

Línea 12: *Attestans populis, quia natus sit Deus illis*

Línea 13: *Tunc reges videas qui fervent noscere signa*

Línea 14: *Rectis ire simul gradibus seu visibus illuc*

Línea 15: *Et quaerunt illum quem caelum stellaque fantur*

Línea 16: *Mater mente scia pensat recolens nova verba*

Línea 17: *Gaudens blanditur et in ulmis gestat alendum*

² q;: abreviatura de -que.

³ Ȣ: letra latina E mayúscula con cedilla. Abreviatura de AE o Ae; ę: letra latina e minúscula con cedilla. Abreviatura de ae; f: letra latina ese larga o “ese de gancho”. Alterna en el texto con s.

Línea 18: *Regem qui sanctis donabat in aethere tribunal*
 Línea 19: *Arce sedens supera Dominus descendit ad ima*
 Línea 20: *Tempore quo verae resplendens carnis in usu*
 Línea 21: *Auctor erat mundi, nam signa dabat nova David*
 Línea 22: *Multos tunc sanctae suadens ad praemia vitae*
 Línea 23: *Lege pia traxit stabilem reparando salutem*
 Línea 24: *Et qui nostra simul vel summa regit dominatu*
 Línea 25: *Gressu sic humili petit aegros ac vivat illos*
 Línea 26: *Invalidos curat, levat ipse iacentia membra*
 Línea 27: *Tunc caecus lucem, surdus quoque percipit aurem*
 Línea 28: *Sed sermo non tanta potest exponere gesta*
 Línea 29: *Ille quidem mutis cunctisque ferendo iuvamen*
 Línea 30: *Blandus in orbe fuit, sed fari iam libet illud*
 Línea 31: *In populis sacro quod cum fert dogmata verbo*
 Línea 32: *Mortis ad exitium saevae dat plebs mala Iesum*
 Línea 33: *Atque tenens poena velut agnum damnat acerba*
 Línea 34: *Terra movebatur cruce Christi, sed renovatur*
 Línea 35: *Rectos laetificat surgens, vult ipse videri*
 Línea 36: *Et vivus monstrat latus et post vescitur una*
 Línea 37: *Mirifice formam libavit ad aethera nostram*
 Vertical izquierda: *Mansit apud Patrem, gratam legit sibi Matrem*
 Vertical central: *Aethere glorifica iam psallit voce caterva*
 Vertical derecha: *Mente vel ore sacram laudemus amando Mariam*
 Diagonal izquierda: *Metri pingo modum promens praeconia laudum*
 Diagonal derecha: *Mirentur Dominum, clament simul omnia natum*

6 La traducción al español

Línea 1: Que cante toda voz para glorificar a Dios por siempre
 Línea 2: ¡Ah! A ti, al que albergaron las entrañas de la radiante María
 Línea 3: Me afano, Rey clemente, en componer mi poema
 Línea 4: Pero espero que te sea grato, para que no me falten tus dádivas
 Línea 5: El que observa todo en los dominios de la Ley correcta
 Línea 6: En la tierra, asumiendo la apariencia carnal, se hace un hombre pobre
 Línea 7: Y, al nacer, trae consigo una esperanza de vida para todos
 Línea 8: Expulsando el delito con el que el pagano, proscrito, fracasó del todo
 Línea 9: Así pues, vivimos por Dios, porque la luz regresó de vuelta al mundo
 Línea 10: Mientras el Señor se encarna en pro de sus siervos
 Línea 11: La luz brillante de una estrella recorre el firmamento
 Línea 12: Atestiguando a los pueblos que les ha nacido Dios
 Línea 13: Verías entonces a los Reyes Magos que ansían con fervor entender las
 señales
 Línea 14: Ir allí con pasos rectos y, al mismo tiempo, mirando al firmamento
 Línea 15: Y buscan al que anuncian el cielo y la estrella
 Línea 16: La Madre, sabedora en sus mientes, piensa recordando la buena nueva
 Línea 17: Acaricia gozosa y lleva en sus brazos al que ha de alimentar
 Línea 18: Al Rey que premiaba a los santos en el tribunal del cielo

Línea 19: El Rey que preside en la ciudad de las alturas descendió a las profundidades

Línea 20: En el tiempo en el que, resplandeciente en el uso de verdadera carne,

Línea 21: Era el Garante del mundo, pues daba nuevas señales de David

Línea 22: Persuadiendo entonces a muchos de los beneficios de una vida santa,

Línea 23: los atrajo con la ley pía, otorgando a cambio la segura salvación

Línea 24: Y el que, al mismo tiempo, se encarga de gobernar nuestra vida o las alturas,

Línea 25: Con paso humilde se acerca a los enfermos y les devuelve la salud,

Línea 26: Cura a los inválidos; Él mismo yergue los miembros postrados

Línea 27: Entonces, el ciego percibe la luz; el sordo también percibe el sonido

Línea 28: Pero este relato no es capaz de exponer tan grandes prodigios

Línea 29: Aquel, prestando ciertamente ayuda a los mudos y a todos

Línea 30: Fue tierno en este mundo, pero ya place decirlo:

Línea 31: Cuando con su santa palabra expone la Nueva Ley a los pueblos

Línea 32: La plebe perversa entrega a Jesús a la ruina de una muerte cruel

Línea 33: Y manteniéndole los despiadados tormentos, lo condena como a un Cordero

Línea 34: La tierra se conmovía con la cruz de Cristo, pero es renovada

Línea 35: Resucitando, lleva la alegría a los justos; Él mismo quiere ser visto

Línea 36: Y, vivo, muestra el costado y, después, se alimenta una vez

Línea 37: De modo admirable, equilibró en la balanza nuestra condición humana para que esta fuese al cielo

Vertical izquierda: Permaneció junto al Padre; escogió para sí una grata Madre

Vertical central: Un coro en el cielo canta ya con su gloriosa voz

Vertical derecha: Mentalmente o de palabra, alabemos amando a la sagrada

María

Diagonal izquierda: Dibujo un modelo de medida que expresa proclamas de alabanza

Diagonal derecha: Que todas las cosas admiren al Señor; que proclamen al unísono que ha nacido

7 Conclusiones

El caligrama del *Liber sancti Andreae de castello* es un texto de enorme complejidad, máxime teniendo en cuenta que fue compuesto en una lengua diferente a la lengua materna del autor. Esta, dada la ubicación del monasterio en que fue escrito, una zona del noreste de Francia, limítrofe con Flandes y perteneciente en aquella época al Sacro Imperio Romano Germánico, debía de ser francés medieval, neerlandés o algún dialecto alemán. Quizá fuera fluente en más de una.

Por muy experto en la lengua latina que fuese el autor, la dificultad que comporta la producción escrita de un texto en lengua ajena, condicionado a la cuadratura del sentido de las líneas que se entrecruzan en diferentes direcciones, supuso, sin duda, un enorme desafío a su autor y resalta su mérito. Cualquiera que intente componer un texto similar en su propia lengua, se dará cuenta de la enorme dificultad que supone. Imagínese hacerlo en una lengua distinta.

A esta dificultad intrínseca de componer un texto entrecruzado se le ha de sumar la de la escasez de la superficie de escritura. *A priori*, sorprende que el monje se haya apropiado de un folio de pergamino para un propósito tan superfluo como dibujar su imagen en el recto y un caligrama en el verso.

Para elaborar un caligrama de semejante complejidad, hay que escribir repetidas veces y comprobar que todos los sentidos en diferentes direcciones están correctos; sin embargo, no existe la posibilidad de borrar muchas veces, porque esto se hace mediante el *rasorium*, que raspa y va deteriorando la superficie. Además, el copista medieval disponía de un número muy limitado de folios de pergamino, y no para este tipo de artificios, precisamente. Piénsese que el código contiene 274 folios de pergamino. Si consideramos que cada oveja produce 4 folios, nos da algo más de 68 ovejas.

Obviamente, el autor partió del esquema básico o plantilla del caligrama descrita en la Figura 5; después, escribió, por este orden: la línea horizontal central, la superior y la inferior; más tarde, las verticales izquierda, central y derecha; a continuación, las dos diagonales; finalmente, fue escribiendo las 34 líneas horizontales de arriba abajo.

Cada una de estas 34 líneas fue pensada previamente y, solamente después de comprobar que cuadraba el sentido y el número de letras a cada lado de las líneas principales, fue escrita sobre la superficie, evitando así el raspado innecesario del soporte de escritura. Pero esto no exime del cálculo repetido antes de pasarlo por escrito para evitar eventuales errores y, como consecuencia de ello, el raspado del pergamino y su deterioro.

El código está escrito, pues, sobre superficie de pergamino, material escaso y valioso. El poco pergamino del que se disponía en el monasterio estaba destinado a la copia del *Liber sancti Andreae de castello*, un homiliario del que este folio no formaba parte originalmente. Esto se demuestra porque no está incluido en la primera numeración de las páginas que hicieron los copistas en época medieval, con números romanos en la parte central superior de los folios, sino en la segunda que estableció un tal *Magister Johannes Folksperg* en el año 1793, en números arábigos. A lo que parece, este actual folio 1 del código fue incluido en una encuadernación posterior a la original.

Eventualmente, puede no ser una obra original, y tratarse de la copia de un modelo anterior, pero no se ofrecen datos sobre este asunto en el código. En cualquier caso, se trata de un texto inédito, pues no consta en las principales colecciones de textos latinos, como Migne, Teubner, Loeb y Oxford, tampoco en los principales repositorios digitales de obras y autores cristianos, como *Corpus corporum repositorum operum latinorum apud Universitatem Turicensem*, de la Universidad de Zúrich, *Perseus Digital Library*, de la Universidad de Tufts, en Boston, o *Documenta Catholica Omnia*, el mayor archivo digital en Internet de las obras de autores cristianos antiguos y medievales editadas por Jacques Paul Migne entre 1844 y 1855.

Nuestra opinión, es que se trata de una obra original, que expresa la devoción del autor a Cristo y supone también un ejercicio de vanidad, reforzado por el hecho de que la imagen del autor está plasmada en el recto del folio.

Cabe preguntarse por qué el autor eligió un caligrama de 37 líneas con 37 letras cada una; es decir, por qué este número y no otro. Evidentemente, esta disposición del texto no fue casual, fue estructurado de esa forma con una determinada intención y, en ese sentido, al tratarse de un texto incluido en un homiliario, escrito por un fraile de una abadía benedictina, parece lo más lógico atribuir la causa a una motivación religiosa, vinculada a este número. Por ejemplo, 37 son los milagros atribuidos a Cristo en los Evangelios.

Sin embargo, en nuestra opinión, parece más lógico pensar que la elección del número 37 tiene más que ver con cuestiones puramente geométricas. Se trata de un número impar que permite la disposición simétrica de las líneas a uno y otro lado de la línea central horizontal: dieciocho arriba y dieciocho abajo.

Igualmente, las 37 letras por línea obedecen a la misma distribución geométrica a un lado y otro de la línea central vertical: dieciocho a la izquierda y dieciocho a la derecha; y lo mismo con las dos diagonales: dieciocho letras antes de la eme central y dieciocho después. Esta idea queda reforzada por el mensaje de la diagonal izquierda: *Metri pingo modum promens praeconia laudum* (“Dibujo un modelo de medida que expresa proclamas de alabanza”, – traducción nuestra), aludiendo tanto al caligrama como al fin que perseguía con este.

REFERENCIAS

BVMM BIBLIOTHÈQUE VIRTUELLE DES MANUSCRITS MÉDIÉVAUX. 7. *Cambrai, Bibliothèque municipale 0528 (0487)*, f. Disponible en: https://bvmm.irht.cnrs.fr/consult/consult.php?VUE_ID=1712693. Acceso en: 13 mayo 2019.

DOCUMENTA CATHOLICA OMNIA. *Migne Tabulinum*. 2006. Disponible en: http://www.documentacatholicaomnia.eu/25_10_MPL.html. Acceso en: 15 mayo 2019.

GODOI, P. W. O copista de Cambrai: Rainerus e a representação do artista na Idade Média. *Anais da XIX Semana de História VII Forum de Pós-Graduação em História e II Forum de Licenciatura em História Realizada – O profissional de História e seus desafios. Temática de ensino e pesquisa*, Vol. 1, p. 587-598. 2015.

MINISTÈRE DE LA CULTURE. *Enluminures. Cambrai – BM – Ms. 528 f001*. Disponible en: http://www.enluminures.culture.fr/documentation/enlumine/fr/BM/cambrai_023-01.htm. Acceso en: 13 mayo 2019.

SÁNCHEZ PRIETO, A. B. La decoración del códice. 2. La escritura como elemento decorativo. En: *Academia.es*. 2015. Disponible en: https://www.academia.edu/28844607/La_decoraci%C3%B3n_del_c%C3%B3dice._2._La_escritura_convertida_en_elemento_decorativo. Acceso en: 13 mayo 2019.

Anexo 1: Reproducción del caligrama

