

F Ó R U M

L I N G U Í S T I C O

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 12 - NÚMERO 3 - JULHO/SETEMBRO - 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITORA | Roselane Neckel
VICE-REITORA | Lúcia Helena Pacheco

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Felício Wessling Margoti
VICE-DIRETOR | Arnaldo Debatin Neto

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Rodrigo Acosta Pereira
SUB-CHEFE | Zilma Gesser Nunes

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

COORDENADORA | Heronides Maurílio de Melo Moura
VICE-COORDENADOR | Cristine Görski Severo

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Lingüística
CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail:
forumlinguistico.cce@contato.ufsc.br/ Tel. (48) 3721-9581/ Fax (48) 3721-6604

(CATALOGAÇÃO NA FONTE PELA DECTI DA BIBLIOTECA DA UFSC)

Fórum lingüístico/ Programa de Pós-graduação em Lingüística.
Universidade Federal de Santa Catarina. v. 12, n.3 (2015)
Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação
em Lingüística, 2015 –

Trimestral
Irregular 1998-2007;
Resumo em português, espanhol e inglês
A partir de maio de 2008, disponível no portal de periódicos da UFSC em:
<http://www.periodicos.ufsc.br>
pISSN 1516-8698
eISSN 1984-8412

1. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade
Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Lingüística. Curso de
Letras

INDEXADORES / INDEXACIÓN / INDEXATION

CAPES - Portal de Periódicos - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.
DRJI - Directory of Research Journal Indexing - <http://www.drji.org>
Ebsco - <http://www.ebsco.com/>
Genamics JournalSeek - <http://journalseek.net/>
Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/larga.php?opcion=1&folio=8996;>
PKP - Public Knowledge Project - <http://pkp.sfu.ca/node/3450;>
Portal SEER - IBICT - http://seer.ibict.br/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=550&Itemid=109;
Sumários.org - <http://www.sumarios.org/>

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

VOLUME 12 | NÚMERO 3 | 2015

eISSN 1984-8412
pISSN 1516-8698

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 12 | n. 3 | p. 730-860 | jul./set. 2015

EDITOR-CHEFE / EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

Carlos Maroto Guerola . UFSC, Florianópolis, BR | **Edair Maria Görski . UFSC, Florianópolis, BR** | Izabel Christine Seara . UFSC, Florianópolis, BR | **Leandra Cristina de Oliveira . UFSC, Florianópolis, BR** | Maria Inez Probst Lucena . UFSC, Florianópolis, BR | **Núbia Ferreira Rech . UFSC, Florianópolis, BR** | Rodrigo Acosta Pereira . UFSC, Florianópolis, BR | **Rosângela Pedralli . UFSC, Florianópolis, BR** | Sandro Braga . UFSC, Florianópolis, BR | **Tania Regina Martins Machado . UFSC, Florianópolis, BR**

EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

Aline Ferreira Lira . UFAM, Manaus, BR | Chris Royes Schardosim . UFSC, Florianópolis, BR | **Denise Vieira Brites . UFSC, Florianópolis, BR** | Eloara Tomazoni . UFSC, Florianópolis, BR | Josa Coelho da Silva Irigoite . UFSC, Florianópolis, BR | **Leonice Passarela dos Reis . UFSC, Florianópolis, BR** | Lygia Barbachan Schmitz. UFSC, Florianópolis, BR | Vidomar Silva Filho . UFSC, Florianópolis, BR

CONSELHO EDITORIAL / CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Adail Ubirajara Sobral . UCPEL, Pelotas, BR | **Adelaide Hercília Pescatori Silva** . UFPR, Curitiba, BR | Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão . UFSC, Florianópolis, BR | **Aleksandra Piasecka-Till** . UFPR, Curitiba, BR | Angela Bustos Kleiman . UNICAMP, Campinas, BR | **Ani Carla Marchesan** . UFFS, Chapecó, BR | Benedito Gomes Bezerra . UFP, Recife, BR | **Bento Carlos Dias da Silva** . UNESP, Araraquara, BR | Christina Abreu Gomes - UFRJ, Rio de Janeiro, BR | **Cláudia Regina Brescancini** . PUCRS, Porto Alegre, BR | Dóris De Arruda C. da Cunha . UFPE, Recife, BR | **Dulce do Carmo Franceschini** . UFU, Uberlândia, BR | Edwiges Maria Morato . UNICAMP, Campinas, BR | **Eleonora Albano** . UNICAMP, Campinas, BR | Eliana Rosa Sturza . UFSM, Santa Maria, BR | **Elisa Battisti** . UFRGS, Porto Alegre, BR | Fábio José Rauen . UNISUL, Tubarão, BR | **Fernanda Coelho Liberali** . PUC-SP, São Paulo, BR | Francisco Alves Filho . UFPI, Terezina, BR | **Gabriel de Ávila Othero** . UFRGS, Porto Alegre, BR | Heloísa Pedroso de Moraes Feltes . UCS, Caxias do Sul, BR | **Heronides M. de Melo Moura** . UFSC, Florianópolis, BR | Jane Quintiliano Silva . PUCMINAS, Belo Horizonte, BR | **João Carlos Cattelan** . UNIOESTE, Cascavel, BR | João Wanderley Geraldi . UNICAMP, Campinas, BR | **Josias Ricardo Hack** . UFSC, Florianópolis, BR | Leonor Scliar Cabral . UFSC, Florianópolis, BR | **Letícia Fraga** . UEPG, Ponta Grossa, BR | Lilian Cristine Scherer . PUCRS, Porto Alegre, BR | **Lucília Maria Sousa Romão** . USP, Ribeirão Preto, BR | Luiz Francisco Dias . UFMG, Belo Horizonte, BR | **Lurdes Castro Moutinho** . Univ. de Aveiro, Aveiro, PT | Marci Fileti Martins . UNIR, Campus Guajara-Mirim, BR | **Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka** – PUCSP, São Paulo, BR | Maria Cristina Lobo Name . UFJF, Juiz de Fora, BR | **Maria Izabel Santos Magalhães** – UNB, UFC, Fortaleza, BR | Maria Margarida M. Salomão . UFJF, Juiz de Fora, BR | **Mariangela Rios de Oliveira** – UFF, Niterói, BR | Marígia Ana de Moura Aguiar . UNICAP, Recife, BR | **Marta Cristina Silva** – UFJF, Juiz de Fora, BR | Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti . UFSC, Florianópolis, BR | **Morgana Fabíola Cambrussi** . UFFS, Chapecó, Brasil | Nicanor Nicanor Rebolledo Recendiz . Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX | **Nívea Rohling da Silva**. UFTPR, Curitiba, Brasil | Rainer Enrique Hamel . Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX | **Rosângela Hammes Rodrigues** . UFSC, Florianópolis, BR | Rosângela Morello . IPOL, Florianópolis, BR | **Solange Coelho Vereza** . UFF, Niterói, BR | Telisa Furlanetto Graeff . UPF, Passo Fundo, BR | **Tony Berber Sardinha** . PUC-SP, São Paulo, BR | Vânia Cristina Casseb Galvão . UFG, Goiânia, BR | **Wagner Rodrigues Silva** . UFT, Araguaína, BR | Wander Emediato de Souza . UFMG, Belo Horizonte, BR

DESIGN GRÁFICO / TAPA Y DISEÑO GRÁFICO / COVER AND GRAPHIC DESIGN

Pedro Paulo Venzon Filho – Florianópolis, Brasil

IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

Daehyun Kim – Seul, Coréia do Sul

SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

APRESENTAÇÃO / *Presentación* / Presentation 738

ATILIO BUTTURI JUNIOR

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

PADRONIZAÇÃO, REARTICULAÇÃO E MUDANÇA EM ANÚNCIOS ESCOLARES / 740
Estandarización, rearticulación y cambio en anuncios escolares / Standardization, rearticulation and changes in school advertisements

KENNEDY CABRAL NOBRE

DIALETOS E LÍNGUA PADRÃO: A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DOS ITALIANOS 755
 EM PÁTRIA E EM CONTEXTOS DE IMIGRAÇÃO (1861-2015) / *Dialectos y lengua estándar: la educación en lengua italiana en patria y en contextos de inmigración (1861-2015)* / Dialects and standard language: the language education of the italians living in italy, and contexts of immigration (1861-2015)

PAULA GARCIA DE FREITAS, LUCIANA LANHI BALTHAZAR E MANUELA LUNATI

A METÁFORA NO LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO FEITO A 771
 PARTIR DOS MANUAIS APROVADOS PELO PNLD 2014 / *La metáfora en el libro de texto de la enseñanza secundaria: un estudio hecho desde los manuales aprobados por PNLD 2014* / The metaphor in the textbook for secondary education: a study of the handbooks approved by PNLD 2014

ANTONIO CILÍRIO DA SILVA NETO , DIEYSA KANYELA FOSSILE E KERLLY
 KARINE PEREIRA HERÊNIO

CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA DO PLURAL NO PORTUGUÊS EUROPEU: VARIAÇÃO OU REGRA SEMICATEGÓRICA? / <i>Concordancia verbal de tercera persona plural del Portugués Europeo: ¿variación o regla semicategorica?</i> / Verb agreement in the third plural person in European Portuguese: variation or semi-categorical rule?	786
--	------------

CÁSSIO FLORÊNCIO RUBIO

ASPECTOS DA PRÁTICA DOCENTE NA REVISÃO E REESCRITA DE NARRATIVA DE TERROR / <i>Aspectos de la práctica docente en la revisión y reescritura de narrativa de terror</i> / Aspects of the teaching practice in the horror narrative's revision and rewriting	808
---	------------

DENISE MOREIRA GASPAROTTO E RENILSON JOSÉ MENEGASSI

CONCEPÇÕES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA / <i>Concepciones de análisis lingüístico en la formación inicial como profesor de Lengua Portuguesa</i> / Conceptions of linguistic analysis in the initial education of Portuguese teachers	827
--	------------

MARIA DE LOURDES ROSSI REMENCHE E NÍVEA ROHLING

TRADUÇÃO/ TRADUCCIÓN / TRANSLATION

QUEBRANDO MODELOS: LÍNGUAS SINALIZADAS E A NATUREZA DA LINGUAGEM HUMANA	844
--	------------

DAN ISAAC SLOBIN

Tradução de **Breaking the molds: signed languages and the nature of human language**, por Pedro Perini-Santos e Luciana Beatriz Ávila

RESENHA / REVISIÓN / REVIEW

BIANCHI, Valentina. **Focus fronting and the syntax-semantics interface**. In: SHLONSKY, Ur. *Beyond the functional sequence*. Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 60-72.

854

SIMONE GUESSER E MARCELO GIOVANNETTI FERREIRA LUZ

APRESENTAÇÃO

VOLUME 12, NÚMERO 3

Este terceiro número de 2015 *Fórum Linguístico* é marcado pela diversidade de gêneros discursivos: são seis artigos, uma tradução e uma resenha. A diversidade também marca as pesquisas que ganham o espaço da revista, oriundas de campos bastante diversos dos estudos sobre a linguagem: as políticas linguísticas, a semântica, a análise crítica de discursos, a sintaxe, os gêneros e os processos de ensino e aprendizagem e a problemática das línguas sinalizadas.

Além dos textos, a novidade que ora se apresenta é a nova classificação da Fórum no Qualis da Capes, divulgada no dia 21 de setembro de 2015. O periódico figura, desde então, no estrato A2, o que solidifica um longo trabalho, desenvolvido por vários editores – dentre os quais é preciso destacar a professora Rosângela Hammes Rodrigues e o professor Adair Bonini –, que estiveram à frente da editoria por muitos anos. Pontuada essa nova conquista, é mister apresentar os interessantes escritos que compõem mais este número.

O primeiro dos artigos, *Padronização, rearticulação e mudança em anúncios escolares*, de Kennedy Cabral Nobre, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, volta-se para a dialética entre textos e estruturas sociais, traçando uma análise – pautada no arcabouço teórico metodológico da ACD – de anúncios de escolas e de cursos pré-vestibulares publicados em jornais online do Ceará, entre 2007 e 2008, e da vinculação desses anúncios aos discursos hegemônicos.

Dialetos e língua padrão: a educação linguística dos italianos em pátria e em contextos de imigração (1861-2015) é de autoria de Paula Garcia de Freitas, Luciana Lanhi Balthazar e Manuela Lunati, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná. No artigo, as autoras percorrem uma série de documentos e leis, tanto da Itália quanto do Brasil, a fim de descrever as modalidades pelas quais as políticas linguísticas foram responsáveis, mesmo no contexto de imigração para o Brasil, por organizar diferenças e hierarquias entre o “italiano padrão” e os dialetos italianos, reafirmando o que o texto aponta como a “dialetofobia” dos dispositivos educacionais italianos.

Antonio Cilírio da Silva Neto, Dieysa Kanyela Fossile e Kerlly Karine Pereira Herênio, da Universidade Federal do Tocantins, são os autores do artigo *A metáfora no livro didático de Ensino Médio: um estudo feito a partir dos manuais aprovados pelo PNLD 2014*. O texto traça, inicialmente, um percurso de produção do conceito de metáfora (de Aristóteles a Lakoff e Johnson, passando por Vico). Depois disso, os autores analisam alguns livros didáticos e concluem que, não obstante as discussões teóricas travadas em torno da metáfora, os “manuais de ensino” ainda reproduzem uma visão de figura de simples ornamentação dos discursos.

O quarto artigo deste número intitula-se *Concordância verbal de terceira pessoa do plural no Português Europeu: variação ou regra semicategórica?*. Seu autor, Cássio Florêncio Rubio, docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, investiga a “concordância verbal de terceira pessoa do plural em variedade do português europeu” por meio de entrevistas quantitativas cuja origem é o *corpus* da Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. O texto parte da Teoria da Variação Linguística proposta por Labov e, entre suas considerações, aponta a posição, o traço semântico e o tipo morfológico do sujeito como fatores que influenciam o fenômeno da concordância pesquisada.

O quinto artigo, *Aspectos da prática docente na revisão e reescrita de narrativa de terror*, é de autoria de Denise Moreira Gasparotto e Renilson José Menegassi – respectivamente, docentes do Instituto Federal Catarinense e da Universidade Estadual de Maringá. Amparado na Linguística da Enunciação e na Análise Dialógica do Discurso, o texto investiga a prática de docência e os discursos de uma professora de Língua Portuguesa do quarto ano do Ensino Fundamental e traça uma análise sobre os práticas de escrita, reescrita e correção de textos do gênero *Narrativa de Terror*, na tentativa de deslindar as modificações surgidas no cotidiano da professora em relação aos encontros de orientação teórico-metodológicas construídos junto aos autores.

O último artigo deste número, *Concepções de análise linguística na formação inicial de professor de Língua Portuguesa*, é fruto de pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal Tecnológica do Paraná por Maria de Lourdes Rossi Remenche e Nívea Rohling. As autoras investigam a elaboração de atividades de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa propostas por acadêmicos de Letras em fase final de curso, fazendo notar uma tensão entre práticas reflexivas e calcadas na língua como uso, atividade e interação e outras, ainda marcadas pela permanência de concepções tradicionais de língua, linguagem e gramática.

Indo adiante, a seção **Tradução** traz um texto fulcral para as discussões sobre os limites da “transposição” de categorias de línguas orais para a problematização de línguas de sinais: *Quebrando modelos: as línguas de sinais e a natureza da linguagem humana*, de Dan Isaac Slobin (*Breaking the molds: signed languages and the nature of human language*, publicado originalmente na revista *Sign Language Studies*). O texto do pesquisador da Universidade de Califórnia (Berkeley) foi traduzido por Pedro Perini-Santos (UFVJM) e por Luciana Beatriz Ávila (UFV) e surge como leitura obrigatória para os que se debruçam sobre necessidade de se colocar em suspenso alguns dos paradigmas sobre o funcionamento das línguas naturais.

O número se encerra com a seção **Resenha**, que publica a avaliação crítica de Simone Guesser e de Marcelo Giovanetti Ferreira Luz (Universidade Federal de Roraima), do capítulo **Focus fronting and the syntax-semantics interface**, de autoria da pesquisadora italiana Valentina Bianchi (Universidade de Siena). Para as resenhistas, o trabalho de Bianchi é importante para os estudos sintáticos, notadamente de cartografia e de fronteamto do foco.

Finalmente, cabe agradecer aos colaboradores da *Fórum Linguístico*: aos autores dos artigos deste número, à equipe de pareceristas, de revisores e de editores da revista, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, aos leitores atentos do periódico e aos que acompanham a Fórum no Facebook e a consolidam como um espaço de debate contínuo e profícuo sobre a linguagem.

ATILIO BUTTURI JUNIOR

Editor

PADRONIZAÇÃO, REARTICULAÇÃO E MUDANÇA EM ANÚNCIOS ESCOLARES

ESTANDARIZACIÓN, REARTICULACIÓN Y CAMBIO EN ANUNCIOS ESCOLARES

STANDARDIZATION, REARTICULATION AND CHANGES IN SCHOOL ADVERTISEMENTS

Kennedy Cabral Nobre*

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

RESUMO: Respaldados pelos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992 [2001a], 2003), conforme a qual a relação entre textos e práticas discursivas/sociais é dialética, objetivamos caracterizar um conjunto de anúncios escolares quanto aos seus significados acionais (gênero), representacionais (discurso) e identificacionais (estilo), estabelecendo um padrão sócio-historicamente convencionado de produção para esses textos publicitários. Realizada essa caracterização, discutiremos como, no decurso de uma luta hegemônica, as instituições escolares rearticulam continuamente o padrão paradigmático dos anúncios para deter temporariamente o poder e a hegemonia econômica frente às instituições concorrentes. Por fim, este trabalho mostra-se relevante uma vez que ajuda a compreender a pressuposta dialética entre textos e práticas.

PALAVRAS-CHAVE: gênero discursivo; anúncios escolares; padronização; rearticulação.

RESUMEN: Basados en los presupuestos teóricos del Análisis Crítico del Discurso (FAIRCLOUGH, 1992 [2001a], 2003), según el cual la relación entre textos y prácticas discursivas/sociales es dialéctica, objetivamos caracterizar un conjunto de anuncios escolares en lo que se refiere a sus significados de acción (género), representacionales (discurso) e identificativos (estilo), estableciendo un

* Doutor em linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). E-mail: cabralnobre@unilab.edu.br

patrón socio-históricamente de convención de producción para estos textos publicitarios. Concluida esta caracterización, discutiremos cómo, en el curso de una lucha hegemónica, las instituciones escolares rearticulan continuamente el patrón paradigmático de los anuncios para detener temporalmente el poder y la hegemonía económica frente a las instituciones concurrentes. Por fin, este trabajo se muestra relevante una vez que ayuda a comprender la presupuesta dialéctica entre textos e prácticas.

PALABRAS CLAVE: género discursivo; anuncios escolares; homologación; rearticulación.

ABSTRACT: Based on theoretical assumptions of the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1992 [2001a], 2003), according to which the relationship between texts and discursive/social practices is dialectic, we aimed to characterize a set of school advertisements as per their types of meaning: action (gender), representation (speech), and identification (style), at the same time setting a socially-historically agreed production pattern for these texts. After this classification was done, we discussed how, in the course of a hegemonic struggle, educational institutions continually rearticulate this pattern in order to temporarily hold the economic power and hegemony when facing competing institutions. Lastly, this work is relevant because it helps to comprehend the presupposed dialectical between texts and practices.

KEYWORDS: discursive gender; school advertisements; standardization; rearticulation.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, corroboramos a ideia defendida pela Análise Crítica do Discurso (ADC) de que há uma relação dialéctica entre textos e práticas sociais. Objetivamos verificar tal pressuposto a partir de análise empírica de 196 anúncios escolares coletados em jornais e na *web* (nas *homepages* das instituições de ensino anunciantes) entre os anos de 2007 e 2008. De um lado, observamos que *corpus* pedia, de um lado, para um movimento em direção à padronização dos anúncios em termos temático-estruturais, o que pode ser verificado a partir dos significados acionais, representacionais e identificacionais (FAIRCLOUGH, 2003); por outro lado, percebemos que em alguns exemplares textuais, visto os anunciantes encontrarem-se numa plataforma de luta hegemônica, rearticulava-se minimamente o próprio padrão sócio-historicamente construído no intuito de assegurar hegemonia.

A coleta de anúncios publicitários para a composição do *corpus* desta pesquisa teve de obedecer a determinados critérios a fim de tornar viável nossa análise. Primeiramente consideramos que o gênero anúncio pode atualizar-se em distintos suportes de natureza oral, escrita, audiovisual ou digital. De fato, encontramos anúncios de venda de serviço, nosso objeto de análise, em *outdoors*, jornais, revistas, panfletos, no rádio, na TV e na *web*; em alguns casos, o anúncio era praticamente o mesmo, em outros, sofreu alterações decorrentes da mudança de mídia, como os anúncios produzidos para a TV. Para nossa pesquisa, utilizamos os anúncios escritos coletados na *web*, mais especificamente nas *homepages* de suas respectivas instituições escolares e em jornais *on-line*, em decorrência da facilidade de coleta e armazenamento.

A fim de determinar que anúncios compõem o *corpus*, foi definido como critério para a coleta a referência a uma seleção de vestibular, sendo anulados, portanto, anúncios relativos ao resultado do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e ao resultado de olimpíadas diversas que se realizam ao longo do ano. Ao todo, oito *homepages* corporativas foram visitadas com o intuito de coleta; porém, convém salientar que boa parte dos exemplares do *corpus* provém de duas instituições que têm uma produção mais volumosa que as demais instituições. Como alguns anúncios específicos retomam outros, numa perspectiva sintagmática da intertextualidade, foi necessário também coletar os exemplares tendo como foco a data de publicação. Nesse último caso, acessamos a versão eletrônica no jornal *O Povo*, que disponibiliza gratuitamente uma versão digital correspondente à versão impressa, a fim de termos relativo controle das datas de publicação dos anúncios e podermos assegurar cronologicamente quando um anúncio de uma instituição ‘responde’ ao de outra.

Este texto está dividido em duas partes. Na primeira, apresentamos e discutimos as categorias analíticas por meio das quais chegamos a um paradigma temático-composicional dos anúncios escolares, a saber, gênero, discurso e estilo, para em seguida

apresentarmos resumidamente esse padrão. Na segunda parte, definimos sumariamente os conceitos de hegemonia e mudança discursiva, exemplificando com anúncios que acabam por rearticular o paradigma ao qual chegamos no primeiro estágio de análise.

2 DO GRAU DE HOMOGENEIZAÇÃO DOS ANÚNCIOS

Em ACD, o gênero não é a ‘unidade’ de análise e, sim, a *ordem de discurso*, definida por Fairclough com a totalidade das práticas discursivas de uma dada instituição (FAIRCLOUGH 2001a [1992], 2001b [1993], 2003). O autor define, então, com categorias para analisar tais práticas, os gêneros discursivos produzidos e praticados nessa instituição e os discursos e estilos subjacentes a tais gêneros, de modo a mapear, por meio de tais categorias, os significados acionais, representacionais e identificacionais. Como nosso intuito não é caracterizar a ordem de discurso escolar na íntegra, e sim os anúncios que se prestam à sua publicidade, negligenciamos as demais práticas discursivas e não discursivas efetivadas nessa ordem de discurso.

No que concerne à discussão em torno do gênero, o autor ressalta a dificuldade em lidar com esse conceito em decorrência da existência de distintos níveis de abstração. Num primeiro plano (o mais abstrato), estariam os pré-gêneros, que correspondem às sequências textuais. Ao elevar as sequências ao patamar de abstração mais elevado dos gêneros, Fairclough (2003) resguarda-se de críticas com respeito a sua genericidade, uma vez que nenhuma dessas categorias é, na realidade, uma forma autônoma de interação, mas estruturas que transcendem os gêneros e auxiliam – mais combinadas entre si do que ‘puras’ – em sua composição linguística. Dentre as sequências textuais, interessa a esta pesquisa a sequência argumentativa, por ser a que apresenta maior recorrência nos anúncios analisados.

Num nível menos abstrato, Fairclough (2003) distingue duas categorias de gênero, a saber, os desencaixados [*disembedded*] e os situados. O processo de desencaixe foi originalmente apontado por Giddens (1991) para se referir a práticas e contextos que, por uma série de transformações sócio-econômicas que caracterizam a pós-modernidade, passaram de um *status* local a um global, flagrando o apagamento de fronteiras. Esse conceito foi estendido por Fairclough (2003) ao conceito de gênero, de modo que gêneros desencaixados referem-se, portanto, às formas relativamente padronizadas de enunciação altamente disseminadas em distintos setores/esferas sociais, ou seja, referem-se a gêneros que não pertencem, utilizando a expressão bakhtiniana, a uma esfera específica, mas a várias, de modo que não se pode associar, *a priori*, um gênero desencaixado a um *locus* específico. Os gêneros situados, por sua vez, são aqueles que apresentam um maior grau de especificidade em relação a um contexto particular (como os gêneros acadêmicos), sendo possível identificar o *locus* no qual tal gênero é produzido; não obstante o teor de localização determinada, os gêneros situados não estão livres do processo de desencaixe.

Os significados representacionais subjacentes aos textos, por sua vez, relacionam-se ao discurso, conceito compartilhado por distintas abordagens e que, por conseguinte, acaba assumindo diferentes perspectivas. O que parece haver em comum nas diversas concepções de discurso é a oposição à imanência da língua, ou melhor, a reorientação dos estudos da linguagem com foco na *parole* e não mais na *langue*, para usar os termos de Saussure (1975 [1916]). Fairclough (2001a [1992], p.90), por exemplo, conceitua discurso como “uso de linguagem”, numa referência direta à realização linguística (*parole*). Todavia, talvez por influência de Foucault (2008 [1969], p. 54-5), que considera discurso não “[...] como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.”, o termo passou a designar o conjunto de crenças constituídas por meio de (e constitutivas de) práticas de linguagem, o que não invalida o conceito de discurso como *uso de linguagem*, apenas toma o atravessamento ideológico (conjunto de crenças subjacentes à linguagem em uso) como consequência da prática de linguagem. Com efeito, Bakhtin e Voloshinov (2002 [1926]), ao contestarem a perspectiva do objetivismo abstrato no que diz respeito à língua como um sistema de normas rígidas e imutáveis, consideram que “[...] a forma linguística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso.” E complementam: “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida*” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2002 [1926], p. 95, grifos originais).

O conceito de discurso é mais claramente estendido a práticas de linguagem não necessariamente verbalizadas a partir da abordagem de Kress e van Leeuwen (2001), para os quais discursos são conceituados como conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade, ratificando o aspecto discursivo dos signos em geral – posicionamento que vem ao encontro das ideias de Bakhtin e Voloshinov (2002 [1926]) e de Fairclough (2003).

A análise desse componente em textos é viabilizada por meio de vários elementos de ordem linguística, entre os quais destacamos as suposições. Fairclough (2003) distingue três tipos específicos de suposições: as existenciais, que dizem respeito ao que existe; as proposicionais ou factuais, que cuidam do que é ou pode ser; e as morais, que dizem respeito ao que é bom ou desejável, sendo esta a que mais revela crenças subjacentes aos textos.

Um outro aspecto relevante na análise dos significados representacionais diz respeito aos modos de representação de agentes sociais cujas variáveis a seguir revelam escolhas motivadas ideologicamente. As representações, conforme Fairclough (2003), podem indicar *inclusão* ou *exclusão*; ser realizadas por meio de pronomes ou substantivos; ter uma função léxico-gramatical (HALLIDAY, 1994) mais *central*, como participante (ator, meta, experienciador, fenômeno, etc.) ou mais *periférica*, como circunstância; ter uma apresentação *peçoalizada* ou *impessoalizada*; ser *nomeado* ou *classificado*; e vir representado de forma *genérica* ou *específica*.

No que concerne aos significados identificacionais (estilo), Fairclough (2003) aponta a complexidade com relação ao processo de identificação, uma vez que não pode ser reduzido nem à identidade social nem à personalidade. A ênfase em quaisquer desses polos é inadequada tendo em vista que as pessoas não são unicamente pré-posicionadas – ou, de uma perspectiva menos otimista, posicionadas involuntariamente – em relação aos textos e eventos sociais, mas também contribuem dialeticamente para a criação de textos e eventos sociais.

A realização dos significados identificacionais se dá por meio de uma série de aspectos linguísticos, como a pronúncia, a seleção do vocabulário, o grau de formalização sintático; e extralinguísticos, como a postura corporal, a vestimenta dos sujeitos, etc. Com efeito, Magalhães (2005a, 2005b), ao analisar textos publicitários, chama a atenção para a importância da associação de aspectos linguísticos com outros *aspectos semióticos*. Fairclough (2003) privilegia, dentre as categorias para análise do estilo, a modalidade e a avaliação.

A avaliação está relacionada às suposições morais (o que é desejável e o que não é), já discutidas; a modalidade, por sua vez, diz respeito ao grau de comprometimento do enunciador em relação ao que está sendo dito (HALLIDAY, 1994; FAIRCLOUGH, 2003). A literatura especializada aponta quatro tipos de modalidade: alética ou modalidade de verdade; epistêmica ou modalidade do conhecimento; deontica ou modalidade da obrigação; e existencial. Mas Fairclough (2003) privilegia as modalidades epistêmica e deontica e traça níveis de comprometimento do autor com a verdade.

A análise dos significados acionais, representacionais e identificacionais mais recorrentes nos textos produzidos numa determinada ordem de discurso delinea as convenções tacitamente estabelecidas para a produção de textos, ou seja, projeta um paradigma originado por meio das regularidades, perfazendo o viés vertical ou paradigmático da intertextualidade.

Buscando enumerar as regularidades presentes nos 196 exemplares de anúncios coletados, levantamos um inventário de fórmulas argumentativas mais recorrentes para, em seguida, discutir os significados ideológicos que subjazem à criação desse paradigma e não de outro potencial.

Os anúncios escolares apresentam, originalmente, o propósito de divulgar o serviço escolar, que, conforme Vestergaard e Schröder (2004 [1985]), pode ser considerado como uma necessidade social, para os quais, juntamente com as necessidades materiais, seria suficiente uma linguagem publicitária de teor informativo e descritivo. Para os autores, a recorrência a critérios persuasivos só se justificaria num contexto econômico eminentemente capitalista, assertiva confirmada pelas constantes lutas hegemônicas, que discutiremos a seguir. Nesse caso, é válido considerarmos não elementos estruturais que caracterizam o gênero (slogans, logomarcas, etc.), mas o uso dos argumentos de sedução mais recorrentes, pois essa categoria ratifica não somente a orientação capitalista prevista por Vestergaard e Schröder (2004 [1985]), mas revela que o discurso neoliberal sobrepuja o pedagógico na materialização dos textos dos anúncios, ainda que tal sobreposição possa não ser efetivada nas demais práticas sociais destas

instituições. Nesse contexto, a sequência textual – pré-gênero, para Fairclough (2003) – é eminentemente argumentativa, uma vez que se ancora em dados relativos à aprovação do vestibular para chegar à conclusão de que o serviço divulgado promove a aprovação de seus clientes em exames de admissão de instituições superiores de ensino.

Ao todo, enumeramos cinco argumentos de sedução centrais que se desdobram e se manifestam de variadas formas, mas que convergem para o fato de que a escola anunciante ‘aprova’ em vestibulares. A partir desse esquema, que mapeia de uma forma geral o pré-gênero da grande maioria dos exemplares de anúncio do *corpus*, pode-se afirmar, em torno dos significados acionais (FAIRCLOUGH, 2003) subjacentes ao gênero em estudo, que há uma preocupação evidente, ao anunciar a venda de serviço escolar, em enaltecer as qualidades do serviço anunciado por meio do resultado de vestibulares diversos, este último transformado em instrumental de mensurabilidade. Para tanto, foi detectado um repertório de fórmulas argumentativas utilizado pelas escolas¹ a cada resultado de vestibular. Tais argumentos de sedução são os responsáveis por conduzir o público consumidor a procurar o serviço escolar divulgado, originando práticas e gêneros que se encadeiam, como a prática de matrícula materializada em gêneros como contratos, formulários, recibos, etc. Em suma, observa-se que a ação de divulgar a venda desse serviço – ‘comprovadamente’ qualificado por meio dos resultados de exames de vestibular – tem por intuito gerar uma procura por esse serviço, efetivada por meio de matrículas, revelando que, relacionados aos propósitos das práticas comunicativas materializadas nos textos dos anúncios, há ações sociais subjacentes bem estabilizadas e socialmente reconhecidas.

Pode-se dizer que, implícita aos itens do inventário paradigmático ao qual chegamos, há a característica de que, invariavelmente, *todos* os exemplares do *corpus* foram alimentados por anúncios de divulgação de resultados de vestibulares diversos, entre os quais o ENEM – gênero produzido numa instância diferente da escolar, cujo propósito é tornar pública a lista de alunos aprovados no exame, aptos, portanto, a ingressar no Ensino Superior, e não abastecer argumentativamente anúncios de instituições escolares. A remissão à aprovação em vestibulares é o núcleo, o componente central do paradigma, que une todos os anúncios do *corpus* numa única classe, e que já revela crenças relativas aos significados representacionais manifestados nos textos dos anúncios. Nesse contexto, subjacente a todo o *corpus*, há a suposição factual de que os alunos provenientes dessas escolas são aprovados em vestibulares; entretanto, essa suposição é transferida metonimicamente às escolas de forma a serem elas as responsáveis pela aprovação, isto é, cria-se um sistema de crenças de que as escolas aprovam nos vestibulares e concursos, muitas vezes essa suposição é materializada textualmente por meio de frases como *o colégio anunciante aprovou x alunos*. Dessa forma, como o mérito é dado à instituição e não ao aluno, o almejado ingresso no Ensino Superior passa a ser discursivamente restrito à matrícula numa das instituições que promovem o anúncio.

Os aspectos estáveis que vimos discutindo em torno do gênero anúncio, a saber, o pré-gênero argumentativo e os argumentos de sedução mais recorrentes nos permitem levantar uma série de características relacionadas aos significados representacionais (discurso) e identificacionais (estilo) subentendidos nos anúncios e, conseqüentemente, nas práticas discursivas realizadas no domínio institucional escolar.

No que se refere aos aspectos relacionados ao discurso (FAIRCLOUGH, 2003), além da manifestação evidente do discurso neoliberal perceptível por meio do uso de estratégias argumentativas e/ou persuasivas na divulgação de um produto identificado como uma necessidade social (VESTERGAARD; SCHRØDER, 2004 [1985]), há uma série de crenças subjacentes aos anúncios convencionados. A argumentação em torno do resultado do vestibular revela uma suposição factual de que a aprovação em vestibular é difícil, ratificada muitas vezes por meio da postura comemorativa da fotografia dos alunos, e revela ainda uma suposição moral de que a aprovação em vestibular é desejável, o que justifica a recorrência a esse argumento. Todavia, a evocação contínua a resultados de vestibular desvela a redução do compromisso das instituições escolares, como se seu único encargo fosse a preparação para o exame de vestibular.

Além disso, o uso de termos e símbolos oriundos do âmbito esportivo ressalta a competitividade existente entre as diversas instituições privadas de ensino, tornando o resultado de determinados vestibulares – e, principalmente, de determinados cursos – um selo de qualidade, fator que perpetua crenças tangentes a profissões prestigiadas em nossa sociedade; conseqüentemente, o

¹ Convém salientar que é impossível precisar se as fórmulas foram idealizadas por instituições escolares, por instituições publicitárias ou por ambas.

silêncio em torno de outros cursos também acentua o discurso a respeito da sua posição inferior. Por fim, o conjunto de anúncios que compõe o *corpus* aponta para uma aliança entre as instituições privadas de Ensino Básico, que cria um sistema de crenças segundo o qual o aluno proveniente de uma escola particular garante a admissão numa universidade (principalmente pública). É, na verdade, esta ‘aliança’ que impede de reduzirmos a relação entre as diferentes instituições à dicotomia dominante-dominado.

Quanto às formas de representação de agentes sociais, verifica-se que nos anúncios opta-se em geral pela *inclusão* e *nomeação* de agentes vinculados à escola anunciante e pela consequente *exclusão* de agentes provenientes de outras instituições. Nos casos em que estes últimos são inclusos, observa-se sua representação de forma *impessoalizada*, *genérica* e *classificada*, pois fala-se das *outras escolas*, e não de *outros alunos*.

No que concerne ao estilo (FAIRCLOUGH, 2003) convencionado, observa-se o emprego de asserções em torno dos resultados de vestibular apresentados, e uma consequente modalização em grau mais elevado (*realis*). Uma vez que os resultados do exame de vestibular são os *dados* da argumentação que é construída nos anúncios, atente-se que, quanto menos modalizados, melhores são os argumentos. Além disso, o uso de semiose matemática (uso de gráficos, tabelas, fórmulas proporcionais), desencaixada (FAIRCLOUGH, 2003) das práticas discursivas ligadas à pesquisa quantitativa, confirma ainda mais o grau de veracidade das informações fornecidas, não favorecendo, por conseguinte, o uso de termos modalizadores. A seguir apresentamos a síntese dos significados acionais, representacionais e identificacionais subjacentes ao grau de estabilização/homogeneização do gênero anúncio.

SIGNIFICADOS ACIONAIS (GÊNEROS)	SIGNIFICADOS REPRESENTACIONAIS (DISCURSO)	SIGNIFICADOS IDENTIFICACIONAIS (ESTILO)
<p>- Pré-gênero: argumentativo</p> <p>Argumentos de sedução mais recorrentes:</p> <p>1 - Quantidade de aprovação;</p> <p>2 - Lista de aprovados;</p> <p>3 - Uso de semioses desencaixadas do âmbito matemático;</p> <p>4 - Aprovação em vestibulares/cursos específicos;</p> <p>5 - Uso de expressões desencaixadas do âmbito esportivo.</p> <p>Propósitos:</p> <p>- Enaltecimento das qualidades da instituição anunciante desvalorizando (com um maior ou menor grau de explicitude) as qualidades das instituições concorrentes;</p> <p>- Favorecimento do aumento no número de matrículas.</p>	<p>- Consideração de que as instituições de ensino privado ‘aprovam’ no vestibular;</p> <p>- Função social das instituições escolares como preparação [exclusivamente] para o Ensino Superior;</p> <p>- Ensino como produto mensurável;</p> <p>- Prestígio social de determinadas profissões e/ou instituições de Ensino Superior;</p> <p>- Competitividade existente entre as diversas instituições privadas de Ensino Básico;</p> <p>- Livre acesso à universidade para o aluno proveniente de uma escola de ensino privado;</p> <p>- Inclusão e nomeação de agentes sociais ligados à escola anunciante;</p> <p>- Exclusão ou generalização/impessoalização de agentes sociais de escolas concorrentes.</p>	<p>- Mais alto grau de modalização;</p> <p>- Asserções comprovadas matematicamente;</p> <p>- Saliência de informações conforme conveniência;</p> <p>- Postura corporal indicativa ora de comemoração, ora de altivez.</p>

Figura 1: Síntese dos significados acionais, representacionais e identificacionais subjacentes ao grau de estabilização/homogeneização do gênero anúncio

3 SOBRE A LUTA HEGEMÔNICA E A MUDANÇA NAS ORDENS DE DISCURSO

A mudança de orientação sociocultural é um dos aspectos da função do discurso nas trocas verbais, consoante a dialética entre as ordens do discurso e as práticas e os eventos discursivos. O estudo das mudanças que se operam no interior das estruturas deve dirigir sua atenção para a compreensão de como os processos de transformação repercutem nos textos e em seus estágios de produção, distribuição e consumo. Além disso, torna-se necessário investigar de que maneira essas mudanças (rearticulações, desarticulações, etc.) afetam os elementos constitutivos das ordens de discurso (gêneros, discursos, estilos).

O que origina e motiva uma provável mudança nas instâncias discursivas é a ocorrência de problematizações nas estruturas já convencionadas pelos agentes sociais das atividades interacionais. Concomitantemente, o surgimento de tais problematizações coloca as pessoas diante de dilemas, que serão resolvidos de forma inovadora e criativa a partir da adaptação de normas existentes e, dessa forma, contribuirão para a mudança discursiva – e, conseqüentemente, com a mudança sociocultural. Tais adaptações são, na verdade, rearticulação dos elementos de uma ordem de discurso.

De acordo com Bakhtin (2000 [1979], p. 314), os nossos enunciados são “[...] repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação”, de forma que as palavras dos outros “[...] introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” ao elaborar nosso próprio enunciado. Da mesma forma que os nossos discursos estão repletos de palavras dos outros, eles também estão repletos de palavras de outras esferas discursivas, de outras ordens de discurso carregadas de expressividade própria, de tons valorativos próprios que são assimilados, reestruturados e modificados pelos sujeitos quando estes os introduzem em outra ordem de discurso. Com efeito, para Fairclough (2001a [1992], p.96), as contradições que culminam em mudanças são percebidas quando os sujeitos contrastam distintas ordens de discurso das quais fazem parte, isso porque “[...] em diferentes circunstâncias sociais, os mesmos limites [entre os mesmos sujeitos] poderiam tornar-se foco de contestação e luta, e as posições de sujeito e práticas discursivas associadas a eles poderiam ser consideradas contraditórias”. Isso só ocorre porque os sujeitos apresentam identidades sociais múltiplas na sociedade. Um mesmo indivíduo pode estar imerso em práticas discursivas diferentes cumprindo papéis e identidades sociais diferentes e mesmo contraditórios, possibilitando, a um mesmo sujeito social, a percepção das contradições existentes entre as convenções de cada ordem de discurso, entre suas regras socialmente construídas (e socialmente reorganizáveis), de modo que tal percepção impulsiona a reivindicação de uma nova orientação das convenções, realizando-se dessa forma a mudança discursiva e social.

Considerando o discurso em sua dimensão textual, Fairclough (2001a) afirma que, em um primeiro momento, a mudança acarreta marcas nos textos, verificáveis a partir da coexistência de elementos contraditórios e inconsistentes, até que a transformação se cristalice em uma nova forma – agora convencionalizada –, já não mais considerada contraditória e/ou inconsistente, a qual estabelecerá “novas hegemonias na esfera do discurso” (2001a [1992], p. 128). Todo esse processo nos leva à mudança das ordens do discurso, uma vez que, redefinidas as convenções, inevitavelmente redefinem-se as hegemonias discursivas, o que pode se dar em nível de instituição, mas que também pode se estender a um nível societário. Sumarizando o processo de mudança discursiva, temos: a) ordem de discurso particular cujos limites entre os elementos encontram-se temporariamente naturalizados; b) percepção, a partir de investidas ideológicas de ordens de discurso adjacentes, de contradições na demarcação dos limites da relação entre os participantes; c) luta pela hegemonia: de um lado, o grupo dominante deseja manter os limites estabelecidos e, de outro, o grupo subordinado deseja rearticulá-los; d) rearticulação temporária dos limites, sujeitos futuramente a novas investidas ideológicas e a novas lutas pela hegemonia.

Para essas concepções, a noção de intertextualidade é crucial porquanto é responsável por relacionar distintas ordens de discurso (por meio do diálogo entre textos produzidos em distintas instâncias), possibilitando tanto a percepção de problematizações entre os limites dos elementos das ordens de discurso, ou entre os limites de diferentes ordens de discurso, quanto a mudança temporária da padronização das ordens de discurso a partir da rearticulação de seus elementos. Em suma, a intertextualidade é categoria central na análise das práticas discursivas, conforme sua aptidão para ligar/intermediar texto (manifestação) e prática social (convenções).

4 DA REARTICULAÇÃO

Convém ressaltar que a convenção sintetizada na Figura 1 foi constituída historicamente e é passível de contínuas modificações. É importante deixar claro que este paradigma foi construído no decurso de uma luta hegemônica travada entre diversas escolas de Ensino Básico de Fortaleza. Para as instituições cujos anúncios se encontram em estudo, atingir os resultados que possibilitam o uso das fórmulas argumentativas enumeradas no paradigma significa deter temporariamente o poder. O desdobramento da lista de aprovações do vestibular em vários argumentos de sedução – historicamente construídos – é um indício de como as diferentes instituições escolares se articularam com o intuito de intervir na hegemonia. Assim, se não foi possível atingir um resultado convencional (o ‘primeiro lugar’ em medicina, por exemplo), buscou-se outro resultado meritório que, com o tempo, começou a fazer parte das convenções de produção dos anúncios escolares, passando assim a ser identificado como uma marca de qualidade.

É lícito esclarecer que o paradigma ao qual chegamos não se encontra fechado, mas em contínuo processo de rearticulação; encontramos, por exemplo, anúncios que fazem referência ao resultado do vestibular em cursos de engenharia, mas, como não há recorrência a esse argumento, não se pode afirmar, ainda, que seja uma fórmula do paradigma. Com a evidência de que as convenções estão em contínua modificação por conta de lutas hegemônicas travadas entre as instituições de ensino privado, notamos que, mais que meramente anunciar a venda de serviço escolar, as ações desencadeadas pelos anúncios, não raro, exaltam os próprios resultados, e as instituições acabam por desvalorizar os resultados de outras, principalmente se considerarmos que a maioria dos argumentos se respalda não pela aprovação total, mas pelos critérios selecionados que se relacionem à aprovação em determinadas instituições, cursos e/ou colocações que, conforme já afirmamos, revelam crenças valorativas. Ao compararem-se os resultados selecionados, a instituição anunciante simultaneamente se promove e rebaixa suas concorrentes.

Isso se assemelha com o que van Dijk (2008) considera como estratégias de reprodução discursiva de dominação. Para o autor, um determinado grupo (*endogrupo*), recorrentemente ressalta, por meio de variados modos semiótico-discursivos, as qualidades de seu grupo e de seus integrantes (no caso dos anúncios, a escola e seus alunos, respectivamente), e ressalta também as características supostamente negativas de grupos alheios e de seus integrantes (*exogrupo*).

Entretanto, não se pode afirmar que haja relação de dominação entre as diferentes instituições cujos anúncios analisamos. Antes, há uma luta hegemônica constante que movimenta dialeticamente a produção dos textos, a reprodução de crenças e, paulatinamente, a rearticulação dos limites dos elementos que poderão motivar mudanças discursivas.

A forma mais nítida dessas estratégias é o uso de tabelas e gráficos, nos quais as instituições concorrentes, embora não nomeadas, são codificadas, e o modo como seus resultados – quantitativamente inferiores aos resultados da escola anunciante referente ao dado *selecionado* para compor o anúncio – são divulgados. Vejamos os exemplos (1, 2, 3, 4 e 5):

(1)

“5 anos de muitas aprovações, que apontam para um 2009 de sucesso maior ainda.”

“Alguns chamam sucesso. Para nós é realização.”

CHRISTUS - Turmas Sênior
5 anos de muitas aprovações, que apontam para um 2009 de sucesso maior ainda.

Ano	Resultados
2004	292
2005	366
2006	374
2007	455

Alguns chamam sucesso. Para nós é realização.

Cabe esclarecer que o exemplo (1) é, na verdade, a reprodução das páginas 30 e 31 do caderno principal do jornal *O Povo* publicado dia 25 de janeiro de 2009, nas quais se encontram dois anúncios de instituições escolares diferentes. O primeiro anúncio, que ocupa metade inferior da página 30, já havia sido publicado em edições anteriores do jornal, e se utiliza de alguns argumentos de sedução retrodiscutidos por nós, como a linguagem matemática para representar a evolução do crescente número de aprovações de turmas sênior² em vestibulares anteriores, de 2005 a 2008, além de fazer uma projeção do futuro, como indica a coluna branca, maior que as demais, a ser preenchida. Também se destaca o uso do vocábulo *sucesso*, que pode ser relacionado, dentre os argumentos de sedução elencados anteriormente, ao âmbito das competições esportivas, cujos vencedores são detentores de sucesso e fama.

O anúncio impresso na página ao lado também se vale de um dos componentes convencionados historicamente para a produção de anúncios escolares, a lista de alunos aprovados por meio de fotografias, mas o texto introdutório faz remissão direta ao anúncio da escola concorrente por meio do vocábulo *sucesso*, utilizado no anúncio anterior: '*Alguns chamam sucesso. Para nós é realização.*'. Através dessa comparação, a escola anunciante procura, de certo modo, se excluir do rol de instituições escolares que, em seus textos publicitários, buscam associar os resultados de vestibulares diversos a grandes êxitos, disseminando, em seus anúncios, valores ligados ao sucesso.

A escola cujo anúncio é veiculado na página 31, ao considerar aquilo que outros chamam de sucesso como realização, representa a aprovação do vestibular como um fato corriqueiro, banaliza-o até, pois julga a inserção de seus alunos numa universidade como a continuidade do trabalho que é realizado, e, ao contrário de tantas outras instituições, não vê necessidade em alardear tantos resultados. Note-se que este anúncio configura-se basicamente desse texto introdutório, de uma mensagem assinada pela diretora da escola (elemento praticamente inexistente em outros exemplares do gênero), das fotografias dos alunos, sem a especificação direta de quantificação de resultado, da logomarca e do endereço. Algo semelhante ocorre com os dois exemplos a seguir.

(2)

“ALUNO FARIAS BRITO DO 2º ANO PARA O IME
12 meses antes da conclusão do Ensino Médio, Ivan Guilhon
já é o 12º do Brasil no IME”

“Ivan Guilhon Mito Rocha, aluno do FB do 2º ano do Ensino Médio, resolveu fazer um dos vestibulares mais difíceis do Brasil, o vestibular do IME. Ele concorreu com 2043 alunos e obteve um brilhante resultado, ficando em 12º lugar do Brasil na categoria ativa. Apesar de Ivan não poder se matricular, sua conquista comprova a qualidade do ensino FB. No 3º ano, ele fará uma revisão completa de todas as matérias, fixando conteúdos e garantindo resultados ainda mais surpreendentes.

NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO, IVAN TERÁ APROFUNDAMENTO E REVISÃO. NO 2º ANO, ELE JÁ ESTÁ PREPARADO PARA VESTIBULARES.

² Turmas formadas por alunos que já concluíram o Ensino Médio.

Em (2), publicado na página 15 do caderno principal do jornal *O Povo* do dia 5 de dezembro de 2008, há um texto introdutório (reproduzido na íntegra) e uma imagem de uma escada cujos degraus representam fases da vida escolar de um aluno, de modo que o patamar representa o estágio relativo à educação superior. Na imagem, há uma seta representando o vetor³ (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), que indica o ‘salto’ em uma das fases, e uma fotografia do aluno que motivou a produção deste anúncio, seguida de um texto, em menor destaque (reproduzido na íntegra), no qual se exalta o resultado do aluno, explicando-se por que ele não poderá ingressar na universidade para a qual foi aprovado. Na base do anúncio, encontra-se a logomarca da escola e as especificações com respeito ao site e aos endereços das sedes.

Destacamos que, nessa peça publicitária, o argumento circula em torno de um difícil vestibular – o IME – para o qual foi aprovado um aluno da escola anunciante sem que, contudo, ele tenha concluído o Ensino Médio. Do texto explicativo, destacamos os trechos: ‘*Apesar de Ivan não poder se matricular, sua conquista comprova a qualidade do ensino FB*’. Nesta sentença, o sintagma *a qualidade do ensino FB* é construído de modo a diferenciar-se o ensino dessa escola das demais práticas de ensino utilizadas por outras instituições; em outras palavras, o ensino ‘FB’ é único e pertence à instituição anunciante.

Além disso, reparemos que a relação semântica de concessão que se estabelece entre as duas orações da sentença privilegia o serviço prestado pela escola e não o fato de o aluno já estar preparado para exames vestibulares, pois seria mais lógica uma sentença como ‘*Apesar de Ivan não poder se matricular, sua conquista comprova que ele já se encontra preparado para o vestibular*’. O vocábulo *conquista*, assim como a expressão *brilhante resultado*, causam o efeito de que o aluno realizou verdadeira proeza, proporcionada pelo fato de ser aluno da escola que promove o anúncio. No período que encerra a mensagem, *No 2º ano ele já está preparado para vestibulares*, o vocábulo *vestibulares*, no plural, generaliza todos os exames de admissão em instituições de ensino superior, de modo que é pressuposto que o aluno terá aprovação garantida em qualquer vestibular no qual concorra a uma vaga. Dia 7 de dezembro de 2008, dois dias após a publicação do anúncio sobre o qual falamos anteriormente, foi publicado no caderno principal do jornal *O Povo* o anúncio de outra empresa escolar, reproduzido a seguir.

(3)

“Acima dos que saltam, há os que voam.”

Listagem de alunos aprovados

O anúncio se vale da listagem dos alunos aprovados como argumento principal para atestar a qualidade do serviço escolar divulgado, há a imagem de um pássaro ocupando praticamente metade do espaço. Contornando a imagem, há uma sentença que diz: ‘*Acima dos que saltam, há os que voam*’. O sentido do verbo *voam* endossa a representação do pássaro, mas a sentença parece responder (no sentido bakhtiniano), em decorrência do vocábulo *saltam*, ao anúncio (3), no qual há um vetor (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) indicando um salto que o aluno deu, do 2º ano de Ensino Médio à Universidade.

³ Para Kress e van Leeuwen (1996, p.46), “[...] o que na linguagem é realizado por palavras da categoria de ‘verbos de ação’ é visualmente realizado por elementos que podem ser definidos como vetores”.

Nesse exemplo, o anunciante contra-argumenta a mensagem publicitária da instituição concorrente (que enaltecia o fato de o aluno ter sido aprovado num exame de vestibular, mesmo sem ter concluído o Ensino Médio) por meio do significado metafórico de *voar*, no sentido de ‘alçar novos voos’, que pode denotar o fato de os alunos aprovados não retornarem à instituição de Ensino Básico, ao contrário daqueles ‘que saltam’ e que terão inevitavelmente de permanecer no mesmo lugar. Assim, através dessa crítica tácita, a instituição anunciante desvaloriza a argumentação construída no anúncio da instituição concorrente, numa busca nítida pela detenção da hegemonia.

Nem sempre, ao contrário dos dois exemplos anteriores, se observa o diálogo entre anúncios específicos, nos quais há relação de intertextualidade horizontal/sintagmática (FAIRCLOUGH, 2001a [1992]). Em geral, algumas peças publicitárias ‘respondem’ a um conjunto de anúncios por via da intertextualidade vertical/paradigmática (FAIRCLOUGH, 2001a [1992]), principalmente no que diz respeito ao uso de fórmulas paradigmáticas e à tentativa de modificar e/ou incrementar esse paradigma. Vejamos o anúncio a seguir.

(4)

Quantificação de aprovados

Fórmulas proporcionais e números percentuais

“Somente o 7 de Setembro apresenta o número de alunos do 3º ano inscritos e o de aprovados.”

No exemplo (4), identificamos algumas características anteriormente elencadas, como a quantidade de aprovação, as fórmulas proporcionais e os números percentuais, mas todos esses argumentos encontram-se subordinados a um elemento novo no paradigma, a aprovação ‘de primeira’, isto é, do 3º ano do ensino médio ao Ensino Superior. Nesse caso, a suposição moral (FAIRCLOUGH, 2003) de que a aprovação em vestibular é algo desejável, compartilhada pela grande maioria dos anúncios do *corpus*, é sutilmente rearticulada, ou seja, neste exemplo cria-se uma suposição de que melhor que ser aprovado em um vestibular é ser aprovado ‘de primeira’.

Através dessa rearticulação, a instituição escolar evidencia o fato de que o resultado divulgado por outras instituições escolares não faz distinção entre alunos que são aprovados diretamente do 3º ano e alunos provenientes de cursinhos, razão pela qual há uma grande quantidade de aprovações. Na parte superior direita do anúncio, há uma imagem de uma aluna segurando um cartaz no qual está escrito: ‘Somente o 7 de Setembro apresenta o número de alunos do 3º ano inscritos e o de aprovados’, que revela uma prática adotada pela escola anunciante, mas que não é adotada por outras escolas, donde se supõe que as instituições concorrentes ocultam deliberadamente tais informações.

Além disso, para o anunciante, mostrar ao público esses dados seria uma forma idônea de comprovar a qualidade do serviço de ensino, uma vez que se apresentam os resultados de alunos que vêm do processo natural de formação, sem somar com o resultado de alunos que já haviam concluído o ensino médio e que se matricularam em cursinhos cujo ensino é diferenciado.

A discussão desses três últimos exemplos nos permite ratificar o movimento dialético que se estabelece entre textos e práticas sociodiscursivas (FAIRCLOUGH, 2001a [1992], 2001b [1993], 2003). Observou-se que, atualmente, os anúncios de escolas particulares de Fortaleza são produzidos obedecendo a padrões argumentativos relacionados à aprovação em vestibulares. Arrolamos cinco critérios mais recorrentes que servem de base para as peças publicitárias, quer combinados, quer não. Tais critérios provavelmente foram sendo construídos historicamente, à medida que as instituições sentiram necessidade de lançar mão de novos argumentos quando não atingiam as fórmulas até então convencionadas.

Hoje, dentre as instituições de ensino privado, pode-se dizer que detém a hegemonia no domínio econômico (convertido em número de matrículas) a que conseguir obter as aprovações necessárias para a alimentação de argumentos que comporão anúncios publicitários. No entanto, lembramos que as convenções apresentam equilíbrio temporário que sofre mudanças conforme as constantes rearticulações motivadas pelas lutas hegemônicas (cf. FAIRCLOUGH, 2001a [1992], 2003).

Nesses três últimos exemplos, constatamos não uma mudança brusca – uma vez que elementos pertencentes à convenção paradigmática (gênero, discurso e estilo) atual praticamente permaneceram os mesmos –, mas uma rearticulação de elementos dessa convenção no sentido de renegociar as fórmulas linguísticas necessárias à obtenção da hegemonia. Todavia, há anúncios que apontam para uma mudança maior das convenções. No exemplo (5), a seguir, há uma nítida mudança no discurso, que valoriza também outros papéis da instituição escolar para além da preparação de vestibulares.

Nesse anúncio, verificamos que alguns argumentos de sedução constantes no paradigma foram utilizados, como a quantificação total de aprovações, a menção a vestibulares difíceis e a referência à aprovação em primeiro lugar. Além dessas fórmulas consagradas pelo uso, a escola anunciante se vale do argumento de formação de caráter, cuja responsabilidade as instituições educacionais compartilham com os pais dos alunos. Neste caso, nota-se que, durante a produção desse anúncio, houve um processo de reflexividade (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003) através do qual se percebeu que a prática discursiva da produção publicitária escolar estava voltada quase que exclusivamente para a aprovação em vestibulares – e os argumentos de sedução que compõem o paradigma o confirmam –, deixando de lado outras funções inerentes ao serviço educacional.

(5)

Nesse contexto, o anunciante complementa o alvo pretendido pelas pessoas que contratam o serviço escolar, atendendo não somente à aprovação em vestibulares, mas levando em consideração, também, a formação de caráter. Nesse caso, além da suposição moral que subjaz a todos os exemplares do *corpus* de que a aprovação em vestibulares é algo desejável, atente-se para o acréscimo da

suposição moral de que a formação do caráter é algo tão desejável quanto a inserção numa universidade. Ao afirmar ‘*Fique com os dois!*’, a instituição garante a seu cliente ambos os benefícios e, de certa maneira, deixa implícita a afirmação de que, em outras instituições o serviço será supostamente ‘incompleto’, uma vez que elas anunciam somente com foco na aprovação de vestibular, desprezando, por conseguinte, valores ligados à formação do caráter do aluno.

O significado da composição visual deste anúncio também sustenta esse posicionamento. As imagens representadas à esquerda tendem a carregar a informação dada, ao passo que, à direita, as imagens carregam informações novas (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Conforme divisão realizada no anúncio por meio de uma linha vertical, percebemos que os critérios de argumentação elencados no paradigma encontram-se à esquerda, significando que essas informações já seriam conhecidas pelos leitores do anúncio. Isso pode ter dois sentidos: (i) uma grande quantidade de aprovações, em vestibulares considerados difíceis e em boas colocações já é um feito constante no histórico da escola que promove o anúncio; e/ou, (mais plausível com o contexto), (ii) praticamente as instituições particulares de Ensino Básico apoiam sua argumentação somente no resultado do vestibular.

No hemisfério direito do anúncio encontram-se informações de valor argumentativo incomum nesse gênero discursivo. Nele estão reunidos vocábulos cujo campo semântico se associa à formação de caráter desejada: *responsabilidade, cidadania, respeito, justiça, sinceridade, zelo*. O texto introdutório do anúncio também pode ser assim dividido, reforçando a ideia de que o critério de *formação do caráter* poderá vir a ser um elemento recorrente nos futuros anúncios (ou talvez não, já que são elementos abstratos e, portanto, não quantificáveis).

Aprovação no vestibular		ou formação do caráter?
DADO		NOVO

Os elementos que compõem o topo e a base do anúncio também apresentam significado. Conforme Kress e van Leeuwen (1996), os elementos representados na parte superior tendem a se relacionar com algo ideal, com o que poderia ser, ao passo que os elementos presentes na parte inferior referem-se a informações práticas, ao que é real.

Com efeito, os vocábulos relativos à formação do caráter do aluno encontram-se na parte superior do anúncio. Todos eles são de natureza abstrata, de difícil comprovação empírica e de valor ideal – ao contrário dos resultados de vestibular, que surgem no hemisfério inferior e dizem respeito à informação real, facilmente comprovável. Resta ainda dizer, a respeito desse exemplo, que embora aparentemente equilibradas, as informações que correspondem ao dado/real (aprovação no vestibular) e ao novo/ideal (formação de caráter), de acordo com o critério de *saliência*, não se apresentam totalmente proporcionais.

Os dados respeitantes à aprovação de vestibular têm o maior tamanho de fonte do anúncio e foram impressos na cor preta sobre um fundo branco, na maior escala de contraste possível. Já os vocábulos indicativos de formação de caráter apresentam tamanho de fonte menor, em relação aos números de aprovação de vestibular, e suas cores, na verdade, são matizes diferentes da cor do fundo. Amalgamam-se, quase, as palavras ao fundo, fazendo com que sua leitura se torne menos evidente que a leitura dos dados numéricos – principalmente se levarmos em consideração a leitura rápida inerente ao gênero em questão. Por fim, observa-se que, apesar de inovar quanto ao critério argumentativo, esse anúncio acaba focalizando a aprovação em vestibular, assim como a maioria dos anúncios de escolas particulares.

Finalmente, esse amplo e variado conjunto de argumentos de sedução que formam as convenções para a produção de anúncios escolares da rede privada de Fortaleza, em decorrência de sua continuada remissão aos resultados do vestibular, nos autorizam afirmar que eles mantêm relação com anúncios de divulgação do resultado de vestibular, produzidos pelas instituições de Ensino Superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, buscamos ilustrar o processo dialético que relaciona textos (eventos concretos) a estruturas sociais em sua abstração. Notamos que as estruturas encontram-se sócio-historicamente convencionadas, mas que, passíveis a mudanças no decurso de uma luta hegemônica, apresentam rearticulações textuais perceptíveis, as quais, aos poucos, podem desencadear modificações mais profundas.

Nos anúncios escolares, verificamos um padrão convencionado de produção deste gênero discursivo que, paulatinamente, foi apresentando pequenas rearticulações em busca de se atingir a hegemonia, podendo apresentar, a longo prazo, modificações mais profundas nessa ordem de discurso.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001a.

_____. Análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. Trad. de Célia Magalhães. In: MAGALHÃES, C. (Org.) *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, FALE, UFMG, 2001b. p. 31-81.

_____. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London, New York: Routledge, 2003.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Trad. L.F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GIDDENS, A. *Modernity and self identity*. Cambridge, Polity Press, 1991.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional Grammar*. 2.ed. London: Edward Arnold, 1994.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Longman, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Oxford University Press, 2001.

MAGALHÃES, I. Análise do discurso publicitário. *Revista da ABRALIN*, v.l. 4, n. 1 e 2, p. 231-260, 2005a.

_____. Critical discourse analysis and the semiotic construction of gender identities. *D.E.L.T.A.*, v. 21, p. 179-205, 2005b.

O POVO. Fortaleza-CE, 5 dez 2008.

O POVO. Fortaleza-CE, 7 dez 2008.

O POVO. Fortaleza-CE, 25 jan. 2008.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

VESTERGAARD, T.; SCHRØDER, K. *A linguagem da propaganda*. 4. ed. Trad. João Alves dos Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em 08 / 07 / 2015. Aprovado em 25 / 08 / 2015.

**DIALETOS
E LÍNGUA PADRÃO:
A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA
DOS ITALIANOS EM PÁTRIA
E EM CONTEXTOS
DE IMIGRAÇÃO
(1861-2015)**

**DIALECTOS Y LENGUA ESTÁNDAR: LA EDUCACIÓN EN LENGUA ITALIANA EN PATRIA Y
EN CONTEXTOS DE INMIGRACIÓN
(1861-2015)**

**DIALECTS AND STANDARD LANGUAGE: THE LANGUAGE EDUCATION OF THE ITALIANS
LIVING IN ITALY, AND CONTEXTS OF IMMIGRATION
(1861-2015)**

Paula Garcia de Freitas*

Luciana Lanhi Balthazar**

Manuela Lunati***

Universidade Federal do Paraná

RESUMO: Este artigo visa a apresentar a relação entre a língua italiana padrão e os dialetos da Itália na educação linguística dos italianos na Itália e no Brasil, um dos países para onde emigraram em busca de melhores oportunidades a partir da metade do séc. XIX. Essa relação é verificada com base no levantamento das principais medidas políticas e educacionais sancionadas pelos dois

* Doutora em Linguística (USFC), é professora adjunto de língua italiana da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: paulifreitas@hotmail.com

** Doutoranda em Letras pela UFPR. E-mail: lucianallbb@hotmail.com

*** Graduada em Ciências da Comunicação pela Universidade de Bolonha, é professora do Centro de Línguas da UFPR. E-mail: m.lunati@yahoo.it

países que apresentam, de certa maneira, um posicionamento e uma concepção de língua. Na primeira parte, analisa-se como essa relação aconteceu na Itália, uma relação instável, que passou por fases de forte antagonismo e outras, de aliança, uma vez que os dialetos eram usados para auxiliar no ensino/aprendizagem do italiano padrão. Na segunda parte, analisa-se como essa mesma relação se deu em contexto de imigração, com particular atenção ao Brasil, onde língua italiana padrão e dialetos se depararam com o português. A conclusão traz um balanço sobre a situação atual e as perspectivas para o ensino do italiano, tanto na Itália quanto no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: italiano; dialetos; educação linguística; política linguística; política educacional.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar la relación entre la lengua italiana estándar y dialectos en la educación lingüística de los italianos en Italia y en Brasil, uno de los países al cual emigraron en busca de mejores oportunidades desde la mitad del siglo XIX. Se analiza esa relación a partir de la recopilación de medidas políticas y educacionales sancionadas por los dos países que presentan, de determinada forma, un posicionamiento y una concepción de lengua. En la primera parte, se analiza cómo esa relación ocurre en Italia, una relación inestable, que pasó por fases de fuerte antagonismo y otras de alianza, ya que se usaban los dialectos para auxiliar la enseñanza y el aprendizaje del italiano estándar. En la segunda parte del trabajo, se analiza cómo esa misma relación se dio en contexto de inmigración, con especial atención al caso de Brasil, donde la lengua italiana estándar y dialectos se encontraron con el portugués. La conclusión presenta un balance sobre la actual situación y las perspectivas para la enseñanza del italiano, tanto en Italia como en Brasil.

PALABRAS CLAVE: italiano; dialectos; enseñanza de idiomas; política lingüística; política educativa

ABSTRACT: This paper aims to present the relationship existent between the standard Italian language, and the dialects used both in the language education of Italians living in Italy, and of Italians living in Brazil, to where they emigrated in search of better opportunities from the middle of the century XIX. This relationship is analyzed under the prism of different political and educational measures sanctioned by both countries, which somehow represent a subjective position on the language concept. Initially, the analysis was focused on how unstable such a relationship has been in Italy, varying from phases of great antagonism to phases of cooperation, since the dialects were used as a complementary tool in the teaching/learning process of the standard Italian language. Secondly, the analysis was focused on how this same relationship happened in the immigration context, particularly with regards to Brazil, where the Italian language and its dialects were mixed with Portuguese. Our conclusion offers an overview on the current stage, and the perspectives for the teaching of the Italian language both in Italy and in Brazil.

KEYWORDS: italian; dialects; language education; language policy; educational policy.

1 INTRODUÇÃO

Um país pode declarar uma ou outra língua como língua oficial e, para afirmá-la nessa posição, sancionar leis que impõem seu uso em uma ou outra circunstância. Tais ações são o que se entende por política linguística e, para Rajagopalan (2009), são prescritivas e normativas por excelência. Para Calvet (1996, p. 11), políticas linguísticas são "[...] as determinações das grandes decisões referentes às relações entre língua e sociedade" e o planejamento linguístico é a implementação de tais determinações. Para o autor, a política linguística envolve questões relacionadas à identidade, à cultura, à economia e ao desenvolvimento de um país e está intimamente ligada à noção de planejamento linguístico. Tais questões influenciam diretamente no contexto escolar.

Na Itália, a língua eleita como padrão convive há séculos com os dialetos, que não representam variedades locais da língua nacional. Conforme D'Achille (2003), assim como a língua padrão – constituída com base no fiorentino escrito, língua da cultura e da literatura – e as outras línguas românicas, como o português, por exemplo, os dialetos derivam do latim vulgar. Na visão de Avolio (2011), os dialetos não deveriam ser considerados *filhos* do italiano, e sim seus *irmãos*. Dessa forma, seria impróprio falar de "dialetos italianos", mas, como sugere o autor, seria mais oportuno o conceito de "dialetos ítalo-românicos" ou "dialetos da Itália". Significa dizer que, do ponto de vista histórico-linguístico, todos os dialetos da Itália poderiam ter o mesmo *status* de língua. Entretanto, a partir da unificação política, em 1861, a relação entre os "dialetos ítalo-românicos" ficou marcada pela valorização da variedade

escolhida como língua nacional, enquanto os demais dialetos foram relegados ao posto de variedades de baixo (ou nenhum) prestígio.

A relação conflituosa entre língua italiana e dialetos fica ainda mais evidente no contexto escolar. Tradicionalmente a língua padrão é valorizada na escola, que adota uma postura intolerante com as variantes dialetais, uma vez que trabalha com o normativo, isto é, com o certo e o errado e não dá espaço para o diferente (SOARES, 1984), quando o “diferente” é, na verdade, a língua mais familiar para o aluno.

Todavia, não se pode culpar somente a escola por valorizar ou discriminar uma ou outra variedade. A escola é reprodutora das hierarquias sociais e reflete o conjunto de medidas tomadas pelo poder político no que diz respeito à política linguística.

No caso específico da língua italiana e da sua relação com os dialetos, existem dois contextos que podem ser analisados para a compreensão do papel da instituição escolar na divulgação nacional e internacional da língua padrão nesses mais de 150 anos de unificação: o contexto em pátria e o contexto de imigração.

Nesse sentido, este artigo visa a apresentar a relação entre dialetos e língua italiana padrão na educação linguística dos italianos, desde a unificação aos dias de hoje, a partir do levantamento das medidas políticas e educacionais para o ensino do idioma. Na primeira parte, analisa-se como essa relação aconteceu na Itália, uma relação instável, que passou por fases de forte antagonismo e outras, de aliança, uma vez que os dialetos eram usados para auxiliar na aprendizagem do italiano-padrão. Na segunda parte, analisa-se como essa mesma relação se deu em contexto de imigração, com particular atenção ao Brasil, onde língua italiana e dialetos se depararam com o português.

2 O PAPEL DO DIALETO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA ITÁLIA

Nesta seção, será analisada a relação entre língua italiana padrão e dialetos na Itália em três períodos históricos diferentes: na Itália pós-unificada, na seção 2.1; durante o fascismo, na seção 2.2; e, finalmente, na seção 2.3, do pós-guerra até os dias atuais.

2.1 Escola e dialeto na Itália pós-unificada

Antes da unificação da Itália, o problema de uma relação escola-dialeto não existia. Os dialetos eram usados normalmente na comunicação oral por praticamente todos os falantes, analfabetos ou cultos. Os eruditos, além de se comunicarem em dialeto, produziam uma literatura em seus idiomas, ainda que limitada. O italiano, língua dos “clássicos” e codificada pela *Accademia della Crusca*¹, era usado somente em textos escritos e, mesmo assim, em determinadas situações. Um grupo ainda menor, de nobres e cléricos, usava o italiano também para a comunicação oral.

Nas escolas, quase sempre mantidas por religiosos, ensinava-se sobretudo o latim; um pouco de italiano, mas, em nenhuma hipótese, o dialeto, embora fosse, para a maioria da população, a língua materna.

Nos anos seguintes à proclamação do Reino da Itália, período no qual a italoфония ainda não estava difundida², a relação entre educação linguística e dialeto foi realmente conflituosa. A antiga exigência da unificação linguística e da superação das particularidades dialetais se tornou ainda mais urgente e se transformou em uma verdadeira dialetofobia, uma aversão ao plurilinguismo – especialmente no âmbito lexical. Assim, falar dialetos era visto como algo negativo.

¹ A *Accademia della Crusca* é a instituição mais importante da Itália destinada ao estudo e à conservação da língua nacional. Foi fundada em 1582, em Florença, com o objetivo, de acordo com a Enciclopédia Treccani, de separar a “fior di farina”, isto é, a “boa” língua, representada pelo florentino dos textos de Dante, Petrarca e Boccaccio, da “crusca”, dos farelos, isto é, dos dialetos.

² Conforme estimativas, calcula-se que o percentual de italoфонos teria sido de, no mínimo, 2% e, no máximo, de 9,5%. Um pouco maior parecia ser o percentual daqueles que tinham uma competência somente passiva do italiano (DE MAURO, 1991).

Esta situação não poderia deixar de afetar a escola. Com a unificação, foi estendida a todo o país a Lei Casati (REGNO DI SARDEGNA, 1859), que tornava os primeiros anos da *scuola elementare*³ gratuitos e obrigatórios a todos, princípio reforçado pela Lei Coppino (REGNO DI ITALIA, 1877), com a qual se pretendia tornar efetiva a frequência obrigatória para os dois anos iniciais⁴. Nos primeiros programas escolares da Itália pós-unificada (de 1860, 1867, 1888, 1894 e de 1905), eram constantes os avisos aos professores de evitar instruções em dialeto e de prestar atenção na pronúncia, da qual deveriam ser excluídas interferências dialetais. A ideia sobre a qual se baseavam esses programas era a do dialeto como uma “erva daninha” (*malerba*) que deveria ser eliminada para poder semear o “trigo”, isto é, a língua italiana.

A essa ideologia se opôs uma alternativa, apoiada por linguistas, historiadores e pedagogos. Dentre esses, podemos citar Graziadio Isaia Ascoli, que via no bilinguismo um valor, um patrimônio a ser defendido e ampliado, como afirmou no próêmio do primeiro número do *Archivio glottologico italiano* (1873). Em 1874, no *IX Congresso Pedagogico di Bologna*, em sua fala sobre os problemas do ensino da gramática na *scuola elementare*, Ascoli retomou a questão e defendeu o “trabalho de comparação contínua” entre dialeto e língua no processo de educação linguística das crianças dialetófonas (apud RAICICH, 1982).

Desenvolveram-se assim, entre os séculos XIX e XX, diversos estudos dialetais (com a compilação de dicionários dialetais, seleção de novelas, cantos, provérbios, etc.) que parecem ter influenciado parcialmente a relação entre escola e dialeto. Os dialetos começaram a ser vistos como o lugar no qual estava depositada a alma do povo: tradições, folclore e cultura regional eram estudados e divulgados com grande – e, às vezes, ingênuo – fervor. Surgiu, dessa maneira, a ideia de que se podia ensinar o italiano através do dialeto, uma abordagem para o ensino da língua-padrão baseada na análise contrastiva com o dialeto, com tendência a valorizar analogias e diferenças entre as várias falas locais e a língua nacional.

Nesse sentido, entre os primeiros a defender essa visão está o filólogo Ernesto Monaci:

Que se procure realçar na consciência do povo a ideia do seu dialeto, convencê-lo de que todos na Itália, assim como em todos os outros países, somos bilíngues: que a fala aprendida no seio da nossa família não é menos digna de respeito do que a língua aprendida nas escolas. Os dialetos deveriam ter um espaço próprio na língua falada e estaria já em tempo de introduzi-los nas escolas.⁵ (MONACI, [1872?], p. 6, tradução nossa, grifo das autoras)

Veremos a seguir como tais ideias seriam aprofundadas nos anos do fascismo.

2.2 A política linguística durante o fascismo

Os estudiosos – dentre eles Klein (1986), Ragazzini (1985) e Romani (2004) – preferem falar de política linguística *durante* o fascismo, mais do que de política linguística *do* fascismo. Isto em virtude da descontinuidade e desorganização das leis, das declarações de princípio, das tendências e dos encaminhamentos que se registraram sobre o tema. Nesse panorama, interessam-nos as iniciativas que colocam em evidência o papel dos dialetos em relação ao tema da unificação linguística.

³ Também chamada de Scuola primaria, diz respeito aos cinco primeiros anos do ensino básico. Equivale ao atual Ensino Fundamental I, atendendo alunos de 6 a 11 anos.

⁴ Apesar da existência da obrigatoriedade de frequência, a grande difusão do trabalho infantil (tanto no campo quanto nas indústrias) fez com que o número de crianças que frequentavam a escola continuasse baixo: 43% no biênio 1863-1864. Em 1901-1902, o índice não superava 64% (ANTONELLI, 2008). A questão escolar só poderia ser resolvida após a questão social.

⁵ No original: “Si cerchi di rialzare nella coscienza del popolo l’idea del suo dialetto, persuaderlo che tutti in Italia, siccome anche nelle altre nazioni, siamo bilingui: che la favella appresa nel seno della nostra famiglia non è men degna di rispetto che la lingua da apprendersi nelle scuole. I dialetti dovrebbero avere un loro spazio nella lingua parlata e sarebbe tempo che, finalmente, se ne introducesse lo studio nelle scuole affinché quei tanti che s’affannano a far dimenticare il dialetto nativo per una lingua che non sempre conoscono, cessassero da questa loro opera disfattistica.”

Dentro dessa perspectiva, é obrigatório salientar a figura de Giuseppe Lombardo Radice⁶ que, nos anos de 1922 a 1924 – portanto, durante o fascismo e no mandato de Giovanni Gentile como ministro da Educação⁷ –, redigiu os programas ministeriais para os primeiros cinco anos de ensino obrigatório, a partir de 1923, introduzindo o uso das línguas regionais nos textos didáticos para as escolas. Lombardo Radice retomou, assim, a importância do dialeto, isto é, da língua materna do aluno, como instrumento para a aprendizagem da língua italiana: aluno, professor e livros didáticos falariam “a mesma língua”. O dialeto, para o pedagogo, representava não somente um dado linguístico, inegável como ponto de partida, mas, sobretudo, um dado cultural, uma expressão da tradição e do mundo interior do aluno que devia ser levada em consideração. Em suas palavras: “o dialeto [...] é a língua do aluno e, por isso, se é verdade que o foco da aula é o aluno, ele, o dialeto, é o único ponto de partida possível para um ensino linguístico”⁸ (RADICE, 1913, p. 173, tradução nossa).

Nasceu, assim, o método “Do dialeto para a língua”, que foi também o título de uma coleção de livros didáticos lançada em 1925 e composta por três manuais para o terceiro, quarto e quinto anos da *scuola elementare*. Embora considerasse o dialeto, o método o concebia como inferior à língua italiana, já que era entendido como um instrumento a ser utilizado somente de forma contrastiva, como dado comparativo ao italiano. De acordo com o Decreto-Real n. 2185 de 1º de outubro de 1923, era previsto:

- para o primeiro e segundo anos da scuola elementare: “estudo do dialeto e da cultura popular”;
- para o terceiro ano da scuola elementare: “noções práticas de gramática e exercícios gramaticais com referência ao dialeto”;
- para o quarto ano da scuola elementare: “pequenos estudos lexicais: a) famílias de palavras na língua italiana, b) anotações de frases e palavras dialetais de difícil tradução”;
- para o quinto ano da scuola elementare: “noções de gramática italiana com particular atenção à sintaxe e sistemática referência ao dialeto (pequenas novelas e cantos populares)” (ITÁLIA, 1923, grifos das autoras).

Além dos manuais citados, foram elaborados numerosos livros com exercícios de tradução dos vários dialetos para o italiano, dos quais muitos receberam aprovação da Comissão do Ministério da Educação para a análise dos livros didáticos⁹. Os títulos de alguns desses livros expressam por si só a percepção do dialeto na qualidade de língua familiar, como, por exemplo, *Noi ed i nostri nonni* [Nós e os nossos avós] (BABUDRI, 1924), *El parlar de la mamma* [A fala da mamãe] (BAZZANI, 1924), etc.; e também a imagem do idioma nacional que se pretendia divulgar, como, *Verso la lingua di tutti gli italiani* [Em direção a língua de todos os italianos] (ALVARO, 1924), *Dolcissimo idioma* [Dulcíssimo idioma] (CAMPO, 1924), *Dal dialetto genovese all'idioma gentile* [Do dialeto genovês ao idioma gentil] (CARBONE, 1924), etc.

Contudo, se, por um lado, os professores não se demonstraram, em sua maioria, hostis à introdução do dialeto nos programas para o ensino fundamental, por outro, os linguistas, os intelectuais e os políticos posicionaram-se preponderantemente contra. Tal posicionamento desfavorável foi motivado pela convicção de que o ensino do dialeto acabaria por prejudicar a unificação linguística nacional. Aliadas a essa motivação de cunho teórico, existiam as de cunho prático, que giravam em torno do problema da transcrição, da escolha do dialeto a ser adotado (aquele dos alunos ou aquele do docente?) e da formação dos professores.

Apesar da polêmica, o dialeto permaneceu nos programas escolares até que os sucessivos desdobramentos históricos e políticos decretaram a vitória dos opositores ao método “Do dialeto para a língua”. O clima que se instaurou foi caracterizado pela chamada “autarquia linguística”, ou seja, pela tentativa de eliminar qualquer elemento julgado “ameaçador” à língua nacional. Os dialetos regionais, junto com as línguas minoritárias (o alemão, no Trentino e no Alto-Adige, e o servo-croata e o esloveno, na Venezia-Giulia) e com as línguas nativas das colônias, foram vítimas da nova corrente purista.

⁶ Nascido em Catania, em 1879, formado em filosofia na Universidade de Pisa, professor do ensino fundamental e, entre os anos de 1911 e 1922, professor de pedagogia, na Universidade degli Studi, de Catania. Para um aprofundamento sobre a figura de Lombardo Radice, ver De Mauro (1980) e Gori (2008).

⁷ Na Itália, o ministério que se ocupa de questões educacionais é chamado de Ministero della Pubblica Istruzione.

⁸ No original: “[...] il dialetto [...] è la lingua dell'alunno, e perciò l'único punto di partenza possibile ad un insegnamento linguistico.”

⁹ Para um elenco completo, verificar Ascenzi e Sani (2005, p. 402-405).

Com o Decreto-Real n. 2473 de 31 de dezembro de 1925 (ITÁLIA, 1926), o ministro Pietro Fedele aboliu o dialeto da prova de admissão no sexto ano da *scuola elementare* e eliminou a proposta, manifestada por Lombardo Radice, de temas ligados à vida e às realidades locais. Sucessivamente, em 1929, a Comissão ministerial para os livros didáticos eliminou os livros com exercícios de tradução do dialeto e os materiais auxiliares de cultura regional. Depois, os novos programas de 1934, assinados pelo ministro Francesco Ercole, decretaram o desaparecimento, no terceiro ano da *scuola elementare*, dos exercícios relacionados ao dialeto e à tradução deste. No quinto ano da *scuola elementare*, aboliu-se a “sistemática referência ao dialeto” (DE MAURO, 1970, p. 340). Já no segundo ano, foram mantidos os exercícios referentes aos dialetos, entretanto, com fins de correção dos erros mais verificáveis na língua padrão que eram “favorecidos” por seu uso.

E esse foi o cenário da relação entre língua italiana padrão e dialetos que se instaurou na escola italiana durante o fascismo.

2.3 Do pós-guerra a hoje

O retorno à democracia não mudou muito a situação naquilo que diz respeito ao dialeto: ele continuou a ser percebido como um obstáculo para a aprendizagem do italiano. Nos programas escolares de 1945, a única referência feita ao dialeto dizia respeito ao professor, que devia “dar exemplo de boa leitura, evitando principalmente a pronúncia dialetalmente marcada”¹⁰ (ITÁLIA, 1945, p. 34). Também nos programas de 1955 (ITÁLIA, 1955), que permaneceram em vigor por trinta anos, as referências não são significativas.

A partir dos anos sessenta, entretanto, no campo da educação linguística, novas metodologias ligadas às mais diversas áreas de estudo, como o estruturalismo, o gerativismo e a sociolinguística, começaram a encontrar aplicações. As *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* [Dez teses para uma educação linguística democrática], elaboradas pelo GISCEL (*Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica*), trazem indícios desse desenvolvimento. O documento procura traçar caminhos para romper com a educação tradicional para a formação dos italianos. A sétima tese resume o sentimento que levou o grupo a propor mudanças na educação linguística:

Esta [a pedagogia tradicional] revelou e revela toda a sua ineficácia somente no momento em que se confronta com a exigência dos estudantes provenientes das classes populares, operárias, rurais. A esses, a educação tradicional deu uma sumária alfabetização parcial (ainda hoje um cidadão entre três está em condições de semi ou total analfabetismo). O sentimento de vergonha das tradições linguísticas locais e coloquiais, de que elas são portadoras, o “medo de errar”, o hábito de se calar e de respeitar com deferência quem fala sem se fazer entender. Sem culpa subjetiva e sem possibilidade de escolha, muitos professores, mantendo-se às práticas da tradição pedagógica linguística, veem-se obrigados a executar o projeto político de perpetuação e solidificação da divisão em classes vigente na Itália. Sem querer e sem saber, os professores contribuíram para a exclusão precoce da escola massas indigentes de cidadãos (ainda hoje 3 entre 10 crianças não terminaram os estudos e são filhos de trabalhadores)¹¹ (GISCEL, 1975, p. 6-7, tradução nossa).

Em 1979, quatro anos após a redação do documento, o grupo viu algumas de suas propostas serem incluídas nos programas dos últimos três anos da *scuola elementare*.

¹⁰ No original: “[...] dare l'esempio della buona lettura, evitando principalmente le inflessioni dialettali.”

¹¹ No original: “[...] Essa ha svelato e svela tutta la sua [...] inefficacia soltanto nel momento in cui si confronta con l'esigenza degli allievi provenienti dalle classi popolari, operaie, contadine. A questi, l'educazione tradizionale ha dato una sommaria alfabetizzazione parziale (ancora oggi un cittadino su tre è in condizione di semi o totale analfabetismo), il senso della vergogna delle tradizioni linguistiche locali e colloquiali di cui essi sono portatori, la «paura di sbagliare», l'abitudine a tacere e a rispettare con deferenza chi parla senza farsi capire. Senza colpa soggettiva e senza possibilità di scelta, molti insegnanti, attenendosi alle pratiche della tradizionale pedagogia linguistica, si sono trovati costretti a farsi esecutori del progetto politico della perpetuazione e del consolidamento della divisione in classi vigente in Italia. Senza volerlo e saperlo, hanno concorso ad estromettere precocemente dalla scuola masse ingenti di cittadini (ancora oggi 3 su 10 ragazzi non terminano l'obbligo, e sono figli di lavoratori).”

Na década de oitenta, felizmente, afirmaram-se alguns princípios pedagógicos, fundamentados, principalmente, nas pesquisas de âmbito linguístico, sociolinguístico e em linguística aplicada, tais como:

- a educação linguística procura valorizar o patrimônio linguístico do discente;
- o objetivo da aquisição do italiano não está em oposição a esta valorização; ao contrário, uma boa competência na língua materna (seja ela o dialeto¹² ou a língua do país de emigração) é a base para a aquisição de uma segunda língua;
- a presença de línguas diferentes na sala de aula é uma ocasião importante de reflexão metalinguística e de desenvolvimento da competência gramatical.

Assim, os programas da *scuola elementare* de 1985, por exemplo, afirmam que:

[...] toda criança tem uma variedade de códigos verbais e não verbais [...], desenvolveu uma capacidade de comunicação oral em uma língua e em um dialeto [...]. De fato estas características se manifestam e se compõem de várias maneiras de aluno para aluno. A escola levará em conta as diversidades, diferenciando as metodologias e os instrumentos em relação às exigências individuais de aprendizagem (ITÁLIA, 1985, p. 35, tradução nossa)¹³.

Fica claro a partir da leitura das *Lettere dagli Studenti d'Italia* (epistolário coletivo composto por cartas assinadas pelos estudantes e publicadas em jornais) o quanto uma didática baseada nesses princípios poderia agradar tanto aos alunos quanto aos professores. A carta a seguir foi enviada pelos alunos da *scuola elementare* de Striano, cidade da região de Nápoles, ao jornal *Domenica del Corriere*, do dia 26 de novembro de 1983:

O fato de o professor D'Angelo permitir que nos expressemos também em dialeto para chegar ao italiano, deixamos sempre entusiasmados: assim podemos facilmente expressar tudo aquilo que pensamos e sentimos. Ao contrário, não nos sentimos à vontade com os professores que nos repreendem, às vezes rispidamente, quando acontece, infelizmente, de falarmos em dialeto, que é a língua que conhecemos melhor (SICILLANI DE CUMIS; FERSINI, 1986, p.70, tradução nossa)¹⁴.

No entanto, a mudança no perfil do aluno da década de noventa e do início dos anos 2000 – o qual já aprendia a língua padrão em casa e tinha um contato maior com o italiano pelos meios de comunicação – levou à previsão de uma “morte” iminente dos dialetos. Os próprios linguistas defendiam a hipótese de uma rápida, progressiva e radical exclusão do dialeto dos recursos comunicativos – ou seja, do repertório linguístico – dos italianos. Na verdade, a situação atual é bem mais articulada e complexa do que aquela imaginada por aqueles que acreditavam no abandono do dialeto: não só o conhecimento do dialeto continua difundido entre milhões de falantes, mas a queda no uso do dialeto não ocorreu no ritmo esperado. Apesar de o uso exclusivo do dialeto ter diminuído, aumentou o uso alternado entre dialeto e italiano dentro da família, fora de casa, com amigos e desconhecidos. Ou seja, persiste, entre os italianos, um comportamento bilingue.

Nesse contexto, a escola continuou com objetivo (exclusivo) de ensinar a língua italiana. Em oposição, uma visão localista dos dialetos, apoiada principalmente pelo partido político *Lega Nord*, levou a posicionamentos populistas a favor da tutela das várias falas locais. Em 2009, o líder do partido, Umberto Bossi, em busca de visibilidade e movido mais por propósitos políticos do que pedagógicos, propôs à Comissão da Cultura da Câmara dos deputados a inserção do ensino obrigatório dos dialetos nos programas

¹² Hoje os italianos exclusivamente dialetófonos são pouquíssimos. Segundo pesquisa do *Istituto Nazionale di Statistica* (ISTAT, 2006), somente 16% da população fala exclusivamente ou predominantemente dialeto em família; 13,2 %, com amigos e 5,4%, com desconhecidos.

¹³ No original: “Ogni fanciullo ha una varietà di codici verbali e non verbali [...], ha maturato una capacità di comunicare oralmente in una lingua e in un dialetto [...]. Di fatto queste caratteristiche si manifestano e si compongono in modo diverso da alunno a alunno. La scuola terrà presenti queste diversità, differenziando le metodologie e gli strumenti in rapporto alle esigenze individuali di apprendimento.”

¹⁴ No original: “Il fatto che il professor D'Angelo ci permetta di esprimerci anche in dialetto per arrivare all'italiano ci rende sempre entusiasti: così possiamo più facilmente esprimere tutto ciò che pensiamo e sentiamo. Al contrario, non ci sentiamo a nostro agio con i professori che ci rimproverano, anche aspramente, quando ci capita purtroppo di parlare in dialetto, la lingua che meglio conosciamo.”

escolares. A proposta do parlamentar previa também a submissão dos professores a testes que avaliariam a sua preparação sobre a história, as tradições e o dialeto da região onde pretendesse ensinar.

O professor de Linguística Luca Serianni (2010), autor dos novos programas ministeriais para os *licei*¹⁵, em uma entrevista para a revista *Il Giornale di Lettere e filosofia.it*, declarou considerar a proposta de Bossi inviável. De acordo com o linguista, os dialetos não podem ser ensinados por várias razões: eles são mutáveis, uma vez que são a viva, espontânea e informal expressão dos falantes; na maioria dos casos, eles não têm uma literatura e não passaram por uma standardização em gramáticas e dicionários; e, acima de tudo, eles são muito numerosos. Na Itália, existem aproximadamente 10.000 dialetos, sem alguma unidade regional, e, mesmo em regiões com forte conotação dialetal (como o Vêneto no Norte e a Campânia no Sul), não existe um dialeto (de uma província, de uma cidade ou até de um bairro) que tenha se imposto sobre os outros.

Mesmo respeitando a opinião de Serianni, segundo a qual o dialeto não pode ser ensinado na escola, resta aberta a questão se eles devem ser, de alguma forma, valorizados.

As próximas seções serão dedicadas à repercussão do quadro acima apresentado, ou seja, o ensino da língua italiana e dos dialetos, mas em contexto de imigração, como foi no Brasil, um dos países que recebeu um grande número de imigrantes italianos.

3 DIALETO E “GRAMATICAL” NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DOS IMIGRANTES ITALIANOS NO BRASIL

As próximas seções destinam-se à análise do ensino da língua italiana e dos dialetos da Itália no Brasil e, para tanto, foram assim delimitadas: na seção 3.1, será verificado como a língua italiana é vista no Brasil; na seção 3.2, serão apresentadas as primeiras providências para o seu ensino em solo brasileiro; na seção 3.3, serão relatadas as dificuldades encontradas durante o ensino; na 3.4, serão vistos alguns conflitos ocorridos entre língua italiana, dialetos e português; e, na última seção, 3.5, será apresentado um panorama atual da situação dos dialetos e da língua italiana no Brasil.

3.1 *Status* da língua italiana no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) prevê a inclusão de uma língua estrangeira no currículo a partir da 5ª série (atual 6º ano), dentro das possibilidades da instituição. A Lei abre espaço também para que a escola trabalhe com várias línguas estrangeiras ao mesmo tempo (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) sugerem que a escolha pela língua dependa da função que ela desempenha na sociedade. No atual momento histórico, a língua inglesa e, em certa medida, o espanhol, ocupam destaque nos currículos escolares e na preferência do aprendiz. A primeira, segundo os PCNs, por dar “[...] acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana” (BRASIL, 1998, p.65). A segunda, pela proximidade geográfica e pelas relações estabelecidas com os países da América Latina, como o MERCOSUL, por exemplo.

O mesmo documento enfatiza a importância de se trabalhar com as outras línguas (francês, italiano, alemão, etc.), principalmente em contextos e regiões em que desempenhem alguma função, como já dito. Contudo, embora o italiano tenha mundialmente o *status* de língua de cultura (D'ACHILLE, 2003), na sociedade brasileira, ele não desempenha uma função comunicativa precisa, nem mesmo em contextos em que houve imigração.

Carboni (2008) mostra que, desde a chegada dos imigrantes oriundos da Península, existem dois fenômenos sociolinguísticos que caracterizam as comunidades ítalo-brasileiras, rurais e urbanas: a diglossia e o nivelamento linguístico-dialetal, em que estão

¹⁵ Também chamada de *scuola superiore*, diz respeito à segunda parte do ciclo de instrução na Itália. Equivale ao Ensino Médio brasileiro, atendendo alunos de 14 a 18 anos.

envolvidos, principalmente os dialetos italianos, a língua italiana – também chamada “gramatical” – e o português, com um altíssimo nível de instabilidade e variedade.

O nivelamento linguístico-dialetal ocorre quando há o hibridismo de códigos diferentes, dando origem a uma nova variedade de língua. Já a diglossia ocorre quando os falantes, em contextos distintos, usam uma ou outra língua, demonstrando, portanto, um uso funcional diferenciado.

No Brasil, considerando o português, os dialetos e o gramatical, os italianos preferiam usar o português para situações mais formais e o dialeto em situações familiares ou com amigos, e o nivelamento linguístico-dialetal que se instaurava nas comunidades italianas era um híbrido dos vários dialetos (m. q. *koiné*), segundo Carboni (2008). Isso porque os imigrantes italianos que se instalaram no Brasil provinham de regiões diferentes e eram, em sua maioria, dialetófonos¹⁶, isto é, não usavam a língua italiana padrão. Na verdade, quando os imigrantes começaram a chegar, por volta de 1870, o país “Itália” ainda não estava consolidado como uma entidade política: a Itália se tornou um país somente em 1861 e, conforme a proclamação de Massimo D’Azeglio (1862?), escritor e político italiano, era chegada a hora de “[...] fazer também italianos”¹⁷.

3.2 Primeiras medidas para a difusão do italiano no Brasil

A construção de uma identidade “italiana” começou a ser feita dentro e fora da Península. Camponeses, operários, artesãos, outrora vênéticos, trentinos e lombardos, não só se tornaram, no país que os hospedava, pequenos empreendedores ou proprietários de terras, mas também foram caracterizados apenas como “italianos”. Segundo o novo governo itálico, esses novos cidadãos mereciam uma educação de qualidade, oferecida pelas associações de mútuo socorro, cujo objetivo era o de defender a cultura italiana por meio do ensino da língua.

No Brasil, assim como em outros países que receberam imigrantes italianos, instituíram-se escolas estatais mantidas pelo governo do país recém-unido para a difusão da cultura e da língua eleita como padrão. Esse investimento, segundo Pertile (2009, p. 99), escondia o receio de que, caso o emigrado se naturalizasse, deixasse de investir na Itália e de enviar dinheiro aos parentes que ali tinham ficado.

Percebe-se que as medidas para a difusão do idioma partem da Itália. O Brasil não tinha uma política que previsse o ensino do italiano, nem mesmo como língua estrangeira (LE). Por exemplo, nas reformas curriculares do Colégio Pedro II, instituição idealizada para ser uma escola modelo para o Brasil na formação de pessoas cultas, o italiano aparece como língua facultativa depois da Reforma Couto Ferraz, de 1854, e é excluída do plano educacional da instituição com a lei de 1870 (VIDOTTI, 2012), no auge da primeira onda de imigração italiana.

Nesse sentido, o Brasil não se esforçaria para “fazer italianos” e, isso seria, se assim o quisesse, encargo do governo italiano. Apesar do empenho para a promoção do italiano padrão entre os emigrados no Brasil, a língua teve uma fraca penetração na educação dos imigrantes, já que sempre teve que competir com os dialetos. Na próxima seção, veremos alguns dos motivos que geraram esse fracasso.

3.3 O desafio de ensinar italiano aos imigrantes

Dentre os motivos que justificam a fraca penetração do italiano na educação dos imigrantes estava a dificuldade de encontrar bons professores italianos nas primeiras décadas da imigração - fim do século XIX e início do XX. Conforme Carboni (2008), na maioria das vezes, era o mais culto (ou o menos inculto) da comunidade que ensinava, em dialeto, os fundamentos de cálculo, leitura e escrita.

¹⁶ Ver nota de rodapé 5.

¹⁷ O célebre aforismo proclamado por Massimo D’Azeglio foi: “L’Italia è fatta, facciamo gli italiani” [a Itália está feita, façamos os italianos].

Maestri (2000, p. 76) relata que, nas colônias fixadas no sul do Brasil, as aulas eram precárias, dadas em troca de um pouco de dinheiro ou de produtos e, em geral, aconteciam em casa, apesar do governo brasileiro, por meio da Lei Provincial n. 771, de 4 de maio de 1871 (RIO GRANDE DO SUL, 1871), ter decretado que fossem criadas salas de aula para a atuação de professores locais que conhecessem a língua italiana.

Outro fator que influenciou o ensino da língua italiana no Brasil foi a falta de identificação dos italianos com a instituição “escola”. Bem sabemos que a escola é responsável pela difusão de um idioma tido como “oficial”, além de ser o lugar por excelência onde se dá a alfabetização. Para os italianos, a instituição não tinha uma função bem definida, já que grande parte dos emigrados era analfabeta. Segundo dados ISTAT (2011)¹⁸, em 1871, 10 anos após a unificação, 69% da população italiana ainda era analfabeta.

Além disso, ressalta-se a forte influência que a Igreja teve na relação entre imigrante e língua italiana padrão nos primeiros anos de imigração. A religião, com suas tradições, festas e rituais, foi marcante na elaboração da identidade italiana. Vale lembrar que a língua de comunicação com os fiéis era o dialeto, enquanto a língua litúrgica era o latim (MANFRÓI, 1999). Por essa razão, como afirma Pertile (2009), o clero, no Brasil, não via com bons olhos o ensino da língua italiana, cuja difusão foi combatida para que os católicos não participassem da vida política italiana, o que, pelo contrário, era o objetivo das associações de mútuo socorro e dos agentes diplomáticos (MAESTRI, 2000).

Apesar de todos esses empecilhos para a difusão do idioma padrão, os esforços do governo italiano continuaram e até se intensificaram no período fascista, quando técnicos e professores formados na Itália foram enviados ao Brasil para ensinar, além de outras disciplinas, o italiano aos seus compatriotas. Entretanto, de acordo com Carboni (2008), a concepção de escola elaborada pelo imigrante de um lado e os métodos, os programas, os conteúdos e até o calendário escolar de outro, não condiziam com a realidade local e, assim, o ensino ficava prejudicado.

3.4 Italiano, dialetos e português

O conflito no Brasil não se dava somente entre língua italiana e dialetos, línguas maternas dos imigrantes. Neste novo cenário, havia um terceiro personagem: a língua portuguesa que, por razões sociais, políticas e geográficas, levou vantagem, uma vez que “os imigrantes preferiam que os filhos aprendessem o português e pouco se importavam com o italiano-padrão, já que não lhes havia sido útil nem mesmo na pátria-mãe” (PERTILE, 2009, p. 102).

Até as primeiras décadas do século XX, o governo brasileiro não se opunha aos costumes ou à língua usada pelo imigrante, proporcionando ao recém-chegado uma sensação de liberdade. Para Pertile (2009), tratava-se de uma falsa liberdade, uma vez que, colocando pessoas de diferentes origens em um mesmo espaço físico e social, uma língua seria escolhida para ser veículo de comunicação; e essa língua, segundo a autora, foi o português.

O golpe fatal aos dialetos e à língua italiana ocorreu na década de 1930, quando o Brasil mudou de postura e implementou um projeto nacionalista que excluía qualquer forma de organização autônoma da sociedade que não fosse ligada ao Estado. O Decreto-Lei de Getúlio Vargas de 25 de agosto de 1939, em seu artigo 16, exigia que todas as prédicas religiosas fossem feitas em português (BRASIL, 1939b). Em 1942, por meio de editais de segurança pública (ex. SANTA CATARINA, 1942), proibiu-se o uso das línguas de origem em qualquer ocasião, principalmente as que se relacionavam aos três países inimigos na 2ª Guerra Mundial: Alemanha, Itália e Japão.

No contexto escolar, o Decreto-Lei n. 1006, de 30 de dezembro de 1938 (BRASIL 1939a) normatizou sobre o livro didático e proibiu a utilização de publicações que não fossem escritas na língua nacional para o nível da escola elementar. Essa medida de impacto

¹⁸ O Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) é o órgão estatístico do governo italiano que tem o objetivo de recolher e organizar dados essenciais da vida econômica e demográfica do país a fim de gerar recenseamentos da população, das atividades produtivas e dos serviços e de pesquisas por amostragem de famílias (consumo, trabalho, aspectos da vida cotidiana, saúde, segurança, lazer, uso do tempo etc.). No Brasil, este serviço é realizado pelo IBGE.

didático-pedagógico foi reforçada com o Decreto-Lei n. 3.580, de 3 de setembro de 1941 (BRASIL, 1941), que enfatizou a proibição da importação de livros didáticos e a produção local de livros escritos em língua estrangeira.

A industrialização e a urbanização também contribuíram para o enfraquecimento estrutural, funcional e de prestígio tanto do italiano-padrão quanto dos dialetos. Para Pertile, o progresso causou a segregação dentro do próprio grupo de imigrantes e contribuiu para o enfraquecimento dos falares italianos. Nas palavras da autora:

[...] há um novo grupo de descendentes, mais urbanos e enriquecidos, que vê os menos favorecidos e rurais como colonos, no sentido pejorativo do termo, inferiorizando-os social e linguisticamente, seja pelo falar dialetal, seja pela fala do português com forte pronúncia italiana (PERTILE, 2009, p. 80).

Para Frosi et al. (2010, p. 44), o português, no caso do bilinguismo no Sul do Brasil, "assume uma posição dominante e goza de um certo *status* por influência política, cultural e econômica do grupo majoritário" e, além disso, é a língua oficial do país. Os dialetos italianos, por sua vez, "[são preteridos] por representar o grupo minoritário, de nível socioeconômico e cultural menos favorecido".

Assim, no imaginário coletivo brasileiro, as línguas italianas perderam prestígio, não merecendo uma política de ensino nem mesmo nas regiões em que haveria alguma razão, seja para o resgate das tradições ou da italianidade. Frosi (1996), constatou que os ítalo-brasileiros situados no sul do país, mais especificamente no Rio Grande do Sul, sentem vergonha de assumir sua italianidade e revelam atitudes negativas em relação à sua origem.

3.5 Dialetos e língua italiana: um panorama das últimas décadas

Apesar da perda de prestígio, o governo italiano continuou a incentivar a divulgação da língua e da cultura italiana entre as segundas e terceiras gerações dos imigrantes que viviam em outros países, por meio de leis e decretos que previam verbas para as associações comprometidas com a formação dos filhos dos trabalhadores italianos no exterior. Exemplos são o Decreto Legislativo Italiano n. 297, de 19 de maio de 1994, art. 636 (ITALIA, 1994), e a Lei n. 153 de 1971, que dispunham sobre a promoção linguístico-cultural a favor da "coletividade italiana no exterior" (ITALIA, 1971), principalmente por meio dos cursos de língua e cultura italiana.

Os descendentes dos imigrantes italianos passaram então a demonstrar o desejo de reanimar a identidade étnica de origem, da qual a língua constitui um elemento fundamental. De fato, a vergonha étnico-linguística dos ítalo-brasileiros em relação à sua origem e sua língua, segundo Frosi et al. (2010), está, finalmente, tomando uma nova direção. De acordo com a autora gaúcha, a partir de 1975, com as comemorações do centenário da Imigração Italiana no Rio Grande do Sul, houve um momento de reflexão propício para a mudança e um forte movimento de revalorização da cultura italiana.

No Brasil, as maiores associações que gerenciam os fundos públicos italianos para a difusão da língua concentram-se nos estados de máxima presença de ítalo-descendentes: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro. A criação da maioria dessas associações, conhecidas como entes-gestores, ocorreu na primeira metade dos anos de 1990, estimulada por motivos econômicos e políticos, dentre os quais a grave crise econômica ocorrida no Brasil, depois da Ditadura Militar, que nutriu nas comunidades de ítalo-descendentes a esperança de encontrar na Itália a solução para os próprios problemas. Outro fator relevante para a criação e ampliação dos cursos oferecidos por essas associações foi o baixo custo para o aluno, já que, até pouco tempo atrás, eram subsidiados quase que completamente pelo governo italiano. Nos últimos anos, contudo, esse quadro tem mudado em virtude do duro corte de verbas realizado pela Itália nesse setor.

Há que se observar, ainda assim, que, com relação ao recrutamento de professores, quando os primeiros cursos populares da Lei 153 (ITALIA, 1971) começaram a ser oferecidos no Brasil, as associações procederam da mesma maneira que os primeiros imigrantes: escolheram, na comunidade local, italianos ou mesmo brasileiros com alguma competência linguística em italiano para dar aulas desse idioma.

É importante ressaltar que, em muitas comunidades, o conhecimento linguístico do professor não era em língua italiana, mas em dialeto, já bem distante daquele de origem, permeado pela língua portuguesa. O material didático, elaborado por italianos para a divulgação da língua italiana padrão, não levava em consideração a cultura e a italianidade locais, tampouco os dialetos, o que dificultava o ensino, a aprendizagem e a identificação com a cultura por parte dos descendentes.

Para a formação dos professores, os promotores de tais iniciativas recorriam a duas universidades italianas para estrangeiros, a de Siena e a de Perugia, que, segundo Carboni (2008), eram incumbidas de dar os fundamentos de metodologia de ensino de línguas, além de cursos de língua italiana. Mais uma vez, a exemplo do que aconteceu na era fascista, o método, o material, os programas e conteúdos propostos pelas universidades não condiziam com a realidade local.

Hoje, além dos cursos organizados pelos entes-gestores, o ensino da língua italiana se dá também em escolas públicas. Entretanto, os números demonstram a pouca relevância que é dada à disciplina. No Estado de Santa Catarina, por exemplo, em 2009, as escolas que ofereciam o idioma na educação básica como matéria optativa eram apenas seis: EEB Francisco Mazzola (Nova Trento), EEB Padre Izidoro Benjamim Moro (Lindóia do Sul), EEB Domingos Sávio (Ascurra), EEB Osvaldo Cruz (Rodeio), EEB Governador Bornhausen (Arroio Trinta) e EEB Frei Evaristo (Iomere). O número total de alunos era de 1489 e as aulas eram ministradas por 10 professores efetivos¹⁹. Em novo levantamento realizado em 2012, foi constatado que apenas em 10 escolas do Estado se ensina italiano e que o número de professores contratados é significativamente pequeno: 13 professores para todo o Estado²⁰.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA

Por meio do levantamento das medidas políticas e educacionais para o ensino da língua italiana tomadas pela Itália e pelo Brasil, no contexto de imigração, foco deste estudo, pode-se perceber que a relação entre dialetos e escola, ou, como propõe Avolio (2011), entre culturas regionais e didática, foi sempre muito difícil e controversa, tanto num país quanto no outro.

Na Itália, desde a unificação, tendências definidas como “dialetofóbicas” conseguiram, mesmo com alguns momentos de certa consonância entre língua e dialetos, ser privilegiadas na elaboração dos programas de ensino e disposições ministeriais. A tendência da escola italiana foi ignorar o patrimônio linguístico e cultural do aluno, vendo os dialetos, quase que exclusivamente, como uma inevitável fonte de erros de pronúncia, ou mesmo como motivo de chacota.

No Brasil, não foi diferente. Mesmo tendo sido o dialeto a língua em que se fundava a italianidade dos imigrantes, a escola mantida pelo governo italiano tentou, a todo custo, incorporar o ensino do italiano padrão. Em seguida, com o respaldo de uma política linguística discriminatória orientada à supremacia do português, todos os falares italianos tenderam a ser inferiorizados, tanto dos dialetos quanto do italiano padrão.

É necessário enfatizar que, graças aos progressos nos estudos em Sociolinguística, os dialetos estão começando a ser valorizados e respeitados como definidores de uma cultura. Pesquisadores²¹ dessa área apontam para a necessidade de reformas políticas e educacionais que levem cada país a aceitar e divulgar as diferentes variedades que fazem parte da sua realidade linguística.

Na Itália, a reforma já começou a ser feita por meio de programas que privilegiam as diferentes variedades de língua apresentadas pelos discentes. As variedades não se limitam aos dialetos, mas incluem também outras línguas, como as dos imigrantes que agora vivem na Itália. Hoje o país adota uma política que valoriza a boa competência da língua materna, seja ela o dialeto ou a língua do país de origem, para a aquisição da língua italiana padrão.

¹⁹ Conforme levantamento realizado por Balthazar (2009) junto à Secretaria do Estado de Santa Catarina.

²⁰ Conforme o Sistema da Secretaria de Educação/SISGESC.

²¹ Ver Oliveira e Altenhofen (2010); Frosi, Faggion e Dal Corno (2010); e Pertille (2009).

No Brasil, o italiano ainda não é visto como uma língua estrangeira de prestígio, graças a um passado de discriminação e intolerância, mas, ao menos os documentos oficiais (como LDB e PCNs) já demonstram alguma preocupação com a manutenção da italianidade, principalmente em contextos em que houve imigração.

Nesses contextos, Pertile (2009) sugere que o italiano padrão seja incluído no currículo como uma língua que possibilite o acesso a “bens de natureza universal”. Sugere também a oferta de uma disciplina aberta, voltada a toda comunidade, que constituiria um espaço para a reflexão sobre as origens e o resgate da italianidade, uma disciplina que se chamaria “língua e cultura local”. Na concepção da autora:

O conteúdo das duas disciplinas contemplaria tanto a realidade local, quanto as exigências advindas do contexto mais amplo, eliminando as já conhecidas disputas entre aqueles que defendem o ensino da língua padrão em detrimento da manutenção da língua local, como se fosse necessário a eliminação de uma para que a outra sobreviva (PERTILE, 2009, p. 223).

Pela realidade brasileira e pelo pouco espaço no curriculum escolar para a língua italiana, nossa opinião é a de que uma única disciplina de língua italiana, que, porém, levasse em consideração os aspectos sociolinguísticos locais e a realidade dialetal da região, já seria suficiente para dar início ao resgate da italianidade contemplado por Pertile (2009) e à manutenção das raízes italianas. Para tanto, seria necessário, além do espaço na grade curricular destinada à língua italiana, investir na formação de professores com conhecimentos sociolinguísticos.

REFERÊNCIAS

ALVARO, A. *Verso la lingua di tutti gli italiani* Esercizi di traduzione dal dialetto calabrese. Classe III. Lanciano: Edit. Carabba, 1924.

ANTONELLI, G. *Profilo di storia linguistica italiana III: da lingua letteraria a lingua comune nazionale*, modulo ICON (Italian Culture on the Net). Universidade de Cassino, 2008.

ASCENZI, A.; SANI, R. *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*. Milano: Vita e Pensiero, 2005.

ASCOLI, G. I. Proemio. *Archivio glottologico italiano*, 1873. Disponível em: <<http://www.bibliotecaitaliana.it/xtf/view?docId=bibit000730/bibit000730.xml&doc.view=print&chunk.id=0&toc.depth=1&toc.id=0>>. Acesso em: 20 set. 2013.

AVOLIO, F. *Lingua e dialetti d'Italia*. Roma: Carocci Editore, 2011.

BABUDRI, F. *Noi ed i nostri nonni*. Libro di esercizi di traduzione dal dialetto veneto-giuliano. Classi III, IV e V. Milano: Edit. Trevisini, 1924.

BALTHAZAR, L. L. *Um olhar investigativo sobre as atividades orais de livros didáticos destinados a iniciantes de língua italiana*. Florianópolis, 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BAZZANI, A. A. *El parlar de la mama*. Esercizi di traduzione dal dialetto veneto. Classi III, IV e V. Palermo: Edit IRES, 1924.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1006 de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. *Diário Oficial da União* - Seção 1, p. 277, 5 jan. 1939b.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1545 de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - p. 20674, 28 jun. 1939a.

BRASIL. Decreto-Lei n. 3580 de 3 de setembro de 1941. Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1, p. 17347, 5 out. 1941.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases para a Educação Nacional. *Diário oficial da União*, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVET, L. *As políticas linguísticas*. Trad. Isabel Duarte, Jonas Terfene e Marcos Bagno. Florianópolis: Ipol; São Paulo: Parábola, 2007.

CAMPO, L. *Dolcissimo idioma*. Esercizi di traduzione dal dialetto per la regione campana. Classi III, IV e V. Palermo: Edit. Sandron, 1924.

CARBONE, G. A. Dal dialetto genovese all'idioma gentile. Classi III, IV e V. Milano: Edit. Trevisini, 1924.

CARBONI, F. Italiano e dialetti italiani in Brasile: Bilancio e prospettive. In: STRAPPINI, L. *Italianistica in America Latina*. Perugia: Guerra Edizioni, 2008. p. 75-88.

D'ACHILLE, P. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino, 2003.

D'AZEGLIO, M. *L'Italia è fatta, facciamo gli italiani*. Aforismo. 1862?. Disponível em <<http://aforismi.meglio.it/aforismi-di.htm?n=Massimo+d%27Azeglio>>. Acesso em: 14 set. 2015.

DE MAURO, T. G. Lombardo Radice e l'educazione linguistica. In: _____. *Idee e ricerche linguistiche nella cultura italiana*. Bologna: Il Mulino, 1980. p. 99-103.

DE MAURO, T. G. Per lo studio dell'italiano popolare unitario. In: ROSSI, A. *Lettere da una tarantata*. Bari: De Donato, 1970. p. 43-75.

DE MAURO, T. G. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza, 1991.

FROSI, M. V. et al. *Estigma: cultura e atitudes linguísticas*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.

FROSI, V. M. A linguagem oral da região de colonização italiana no sul do Brasil. In: MAESTRI, M. (Coord.). *Nós, os ítalo-gaúchos*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p. 158-167.

GISCEL. *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. 1975. Documento online. Disponível em: <<http://www.lsdavincinoci.it/PON/PDF/2%20%20Dieci%20tesi%20GISCEL.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2013.

GORI, E. Indirizzi di politica linguistica e di politica scolastica ed educativa durante il fascismo (1923-1939). *Historied.net*, n. 2, 3 aprile. 2008. Disponível em: <http://www.historied.net/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=21>. Acesso em: 26/07/ jul. 2013.

ISTAT. *L'Italia in cifre*. Opúculo informativo em comemoração aos 150 anos da Itália. Roma, 2011. Disponível em: <<http://www.istat.it/it/files/2011/03/Italia-in-cifre.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2015.

ITÁLIA. Decreto del Presidente della Repubblica n. 104 de 12 de fevereiro de 1985. Estabelece novos programas didáticos para a escola primária. *Gazzetta Ufficiale*, n. 76, 29 mar. 1985.

ITÁLIA. Decreto del Presidente della Repubblica n. 503 de 14 de junho de 1955. Estabelece os programas didáticos para a escola primária. *Gazzetta Ufficiale*, n. 146, 27 de jun. 1955.

ITÁLIA. Decreto Legislativo n. 297 de 16 de abril de 1994. Dispõe sobre as leis vigentes em matéria de instrução, relativas às escolas de todos os tipos e graus. *Gazzetta Ufficiale*, n. 115, 19 maio 1994.

ITÁLIA. Decreto Luogotenenziale n. 459 de 24 de maio de 1945. Estabelece os programas didáticos para a escola primária. *Gazzetta Ufficiale*, n. 100, 21 ago. 1945.

ITÁLIA. Lei ordinaria n. 153 de 03 de março de 1971. Dispõe sobre as iniciativas escolares, de assistência escolar e de formação e aperfeiçoamento profissional a favor dos trabalhadores italianos e seus dependentes que moram no exterior. *Gazzetta Ufficiale*, n. 96, 19 abr. 1971.

ITÁLIA. Regio-decreto n. 2185 de 1º de outubro de 1923. Estabelece os programas didáticos para a *scuola elementare*. *Gazzetta Ufficiale* de 24 de outubro de 1923. Disponível em <<http://www.emscuola.org/dofras/temi/Spada/legge1923.htm>>. Acesso em: 14 set. 2015.

ITÁLIA. Regio-decreto n. 2473 de 31 de dezembro de 1925. Estabelece os novos programas didáticos nas escolas italianas. *Bollettino ufficiale della pubblica istruzione*. Ano 3, n. 5, p. 244-357, 1926.

KLEIN, G. *La politica linguistica del fascismo*. Bologna: Il Mulino, 1986.

MAESTRI, M. *Os Senhores da Serra: a colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: ACIRS/UPF, 2000.

MANFRÓI, O. Imigração e nacionalismo. In: DAL BÓ, J. et al. (Org.) *Anais do Simpósio Internacional Sobre Imigração Italiana. Anais do IX Fórum de Estudos Ítalo-Brasileiros, Caxias do Sul, 24 a 27 de abril de 1996*. Caxias do Sul: EDUCS, 1999.

MIORANZA, C. O futuro dos dialetos italianos. In: DE BONI, Luís A. (Org.). *A presença italiana no Brasil*. vol. II. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia; Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 1990. p. 595-601.

MONACI, E. Proemio. *Rivista di Filologia Romanza*. Imola: Tip. D'Ignazio Galeati e Figlio, p. 5-8, [1872?]. Disponível em: <<https://archive.org/stream/rivistadifilolo00stengooog#page/n13/mode/2up>>. Acesso em: 17 set. 2015.

OLIVEIRA, G. M. ; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, H. et al. (Org.). *O contato linguístico no Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 187-216.

PERTILE, M. *O Talian entre o italiano-padrão e o português brasileiro: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai gaúcho*. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RADICE, G. L. *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Palermo: Sandron, 1913.

RAGAZZINI, D. I programmi della scuola elementare durante il fascismo. Il caso dell'educazione linguistica. *Orientamenti pedagogici*, SEI, Torino, n. 32, p. 1087-1117, 1985.

RAICICH, M. *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*. Pisa: Nistri-Lischi, Pisa, 1982.

RAJAGOPALAN. K. Os desafios da política linguística no Brasil. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICAS APLICADAS, 17., InPLA, 2009, São Paulo. *Caderno de Resumos...* São Paulo: PUC-SP, 2009. p. 28-28.

REGNO DI ITALIA. Lei n. 3961 de 15 de julho de 1877. Estabelece a obrigatoriedade do ensino primário. Disponível em <http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l1571877.htm>. Acesso em 16 set. 2015.

REGNO DI SARDEGNA. Regio-decreto legislativo n. 3725 de 13 de novembro de 1859. Dispõe sobre a Instrução Pública e sobre os professores particulares. Disponível em: <http://www.dircost.unito.it/root_subalp/docs/1859/1859-3725.pdf>. Acesso em: 16 set. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Lei n. 771. Cria o Conselho Diretor da Instrução Pública, composto por seis membros efetivos nomeados livremente pelo Presidente da Província, Porto Alegre, 4 maio 1871.

ROMANI, W. *Dialetto ed educazione linguistica tra passato e presente di un rapporto difficile*, Traccia della relazione al Convegno "Al dialt e la scola", Università di Bologna, 27 novembre. 2004. Disponível em: <<http://www.pianurareno.org/?q=node/45><http://www.pianurareno.org/?q=node/45>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

SANTA CATARINA. Edital da Secretaria de Segurança Pública, de 28 de janeiro de 1942. Proíbe o uso dos idiomas italiano, alemão e japonês no território estadual. *Diário Oficial do Estado*, p. 4, 21 jan. 1942.

SERIANNI, L. Dialetti nelle scuole. Cosa ne pensano i linguisti? Entrevista. [13 de junho de 2010]. *Il giornale di Lettere e filosofia.it*. Entrevista concedida a Silvia Micheli e Violetta Torregiani. Disponível em: <<http://www.lettereefilosofia.it/2010/06/dialetti-nelle-scuole-cosa-ne-pensano-i-linguisti/>>. Acesso em: 13 set. 2015.

SICILIANI DE CUMIS, N. ; FERSINI, A. *Lettere dagli Studenti d'Italia. Parlano i protagonisti dell'85*, Bari: Dedalo, 1986.

SOARES, M. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n.150, p. 337-68, maio/ago. 1984.

VIDOTTI, J. *Políticas Linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil do século XIX com ênfase na língua inglesa*. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

Recebido em 29 / 10 / 2014. Aprovado em 16 / 06 / 2015.

**A METÁFORA
NO LIVRO DIDÁTICO
DE ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO FEITO
A PARTIR DOS MANUAIS
APROVADOS
PELO PNLD 2014**

**LA METÁFORA EN EL LIBRO DE TEXTO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: UN ESTUDIO
HECHO DESDE LOS MANUALES APROBADOS POR PNLD 2014**

**THE METAPHOR IN THE TEXTBOOK FOR SECONDARY EDUCATION: A STUDY OF THE
HANDBOOKS APPROVED BY PNLD 2014**

Antonio Cilírio da Silva Neto*

Dieysa Kanyela Fossile**

Kerlly Karine Pereira Herênio***

Universidade Federal do Tocantins

* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: acilirio@bol.com.br

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora e professora adjunta II vinculada ao curso de Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: dieysa@mail.uft.edu.br

*** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: kerlly.herenio@iftu.edu.br

RESUMO: Neste artigo, analisamos como a metáfora vem sendo discutida e abordada nos Livros Didáticos atuais de Língua Portuguesa. A princípio, três manuais didáticos de coleções distintas são analisados. Como aporte teórico para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos pesquisas de Silva (1997), Batista (2003, 2004), Bunzen (2005, 2007, 2014), tal como, o guia de Livros Didáticos - PNLD (2014), os quais apresentam discussões sobre os manuais escolares. Para os estudos centrados na metáfora, utilizamos pesquisas de Black (1962, 1966, 1992, 1993), Lakoff e Johnson (2002 [1980]), Sardinha (2007) e Fossile (2011, 2013a, 2014). Ressaltamos que os resultados apresentados não são conclusivos ou exaustivos, porém, a partir do estudo realizado, verificamos que os resultados alcançados ratificam que o conceito tradicional de metáfora, como um recurso essencialmente ornamental, retórico e relacionado à linguagem figurada e ao campo literário, ainda é propagado nos Livros Didáticos atuais de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: livros didáticos atuais; Língua Portuguesa; metáfora; ensino.

RESUMEN: En este artículo intentamos analizar cómo la metáfora viene siendo discutida y tratada en los libros de texto actuales de la lengua portuguesa. En principio, tres manuales didáticos de colecciones diferentes están siendo analizados. Como contribución teórica para el desarrollo de este estudio, usamos investigaciones de Silva (1997), Batista (2003, 2004), Bunzen (2005, 2007, 2014), así como, la guía propia de libros de texto - PNLD (2014) que presentan discusiones sobre los manuales escolares. Para los estudios centrados en la metáfora, usamos investigaciones de Black (1962, 1966, 1992, 1993), Lakoff y Johnson (2002 [1980]), Sardinha (2007) y Fossile (2011, 2013a, 2014). Enfatizamos que los resultados aquí presentados no son concluyentes o agotados, sin embargo, desde el estudio realizado, verificamos que los resultados alcanzados ratifican que el concepto tradicional de metáfora, como un recurso esencialmente ornamental, retórico y relacionado con la lengua figurada y el campo literario, todavía es difundido en los libros de texto actuales de lengua portuguesa.

PALABRAS CLAVE: libros de texto actuales; Lengua Portuguesa; metáfora; enseñanza.

ABSTRACT: This article aims to analyze how the metaphor has been discussed and addressed in current textbooks in Portuguese. At first, three textbooks of different compilations were analyzed. As a theoretical contribution for the development of this study we have used the researches of Silva (1997), Baptist (2003, 2004), and Bunzen (2005, 2007, 2014), as well as the -PNLD's handbooks themselves (2014), which present several discussions on textbooks. For the studies focused on metaphor, we have researched Black (1962, 1966, 1992, 1993), Lakoff and Johnson (2002 [1980]), Sardinha (2007), and Fossile (2011a, 2011b, 2013a, 2014). We would like to emphasize that the results presented hereby are not exhaustive or conclusive. However, with this study we have found the results obtained confirm that the traditional metaphor concept as a feature which is essentially ornamental, rhetorical, and related to figurative language and to the literary field, is still disseminated in current Portuguese language textbooks.

KEYWORDS: portuguese textbooks; metaphor; education.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, propomos discutir e analisar como a metáfora vem sendo abordada e conceituada nos livros didáticos atuais de Língua Portuguesa. Com base na pesquisa realizada, verificamos que grande parte dos manuais escolares destinados às primeiras séries do Ensino Médio da Educação Básica faz referência às figuras de linguagem. Dentre essas figuras apresentadas nos compêndios escolares, está a metáfora. A princípio, a partir do estudo realizado, parece-nos que a metáfora ainda é compreendida e disseminada nos manuais escolares como uma simples figura retórica, que desempenha uma única função, ornamentar/embelezar a linguagem.

Para tanto, neste artigo, primeiramente, observamos como são organizados e avaliados os livros didáticos de Língua Portuguesa; em seguida, pesquisamos o que é metáfora e um pouco sobre a sua trajetória; e, na sequência, analisamos como a metáfora é tratada nos manuais: (i) *Viva Português* (2013) das autoras Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Sílvia Letícia de Andrade; (ii) *Língua Portuguesa* (2013) das autoras Roberta Hernandez e Vima Lia Martin e (iii) *Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de Texto* (2013) de Lília Santos Abreu-Tardelli, Lucas Sanches Oda, Maria Tereza Arruda Campos e Salete Toledo.

2 LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (LDPS) E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Conforme Bunzen (2014), estudos revelam que os materiais didáticos, em especial, o livro didático impresso, tem se tornado o principal objeto de investigação de variadas áreas de conhecimento. Pesquisadores objetivam compreender as diversas facetas que este material didático pode apresentar, isto é, analisam (i) as características físicas, assim como (ii) as características discursivas e as finalidades sociais desses manuais de ensino, tal como (iii) a maneira como esses materiais apresentam, transmitem e discutem conhecimentos científicos e (iv) a forma como propiciam esse conhecimento científico para os alunos, para os leitores e/ou usuários. Com base em Choppin (2004), Bunzen (2014) afirma que, nos últimos trinta anos, houve uma propagação de estudos sobre materiais didáticos, peculiarmente, sobre o livro escolar.

Com base nos estudos de Silva (1997), Batista (2003) e Bunzen (2005; 2007; 2014), verificamos que, desde a década de 1980, pesquisas sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa, (doravante LDP), firmaram-se, principalmente, em Programas de Pós-Graduação em Letras ou Linguística. Conforme Bunzen (2014, p. 270), essas pesquisas tinham e têm como objetivo principal investigar os conteúdos e as metodologias adotadas para ensiná-los, analisando especialmente a concepção de língua(gem) implicitamente inserida nesses manuais ou materiais analisados. Então, segundo o autor, diante dessas pesquisas, os Livros Didáticos que foram confeccionados nos anos 1980 e 1990, pelo fato de apresentarem problemas de caráter teórico e metodológico, sofreram *duras* críticas. De certa forma, os LDPs ainda continuam sendo o ponto central de estudos e de críticas referentes (i) ao conceito de língua(gem), (ii) às ilustrações e às imagens, (iii) aos exercícios e às atividades de gramática, (iv) às atividades de interpretação textual, entre outras questões. É importante ressaltar que em uma época em que os LDPs

[...] não eram oficialmente avaliados no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas eram distribuídos para as escolas públicas (especialmente as de 1º grau menor), as pesquisas em Letras/Linguística funcionavam como um termômetro da qualidade da produção didática nacional. (BUNZEN, 2014, p. 271)

Nos anos 1970 e 1980, procuravam-se os culpados pela crise e pelo insucesso do ensino de língua materna na escola. A princípio, os linguistas foram apontados como os culpados pela crise que se proliferava no ensino; porém, nas décadas de 1980 e 1990, os Livros Didáticos passaram a ser os principais responsáveis pelo insucesso escolar, no que diz respeito ao processo de leitura e de escrita. Nessa época, pesquisas mostravam que esses materiais escolares eram a única ferramenta de trabalho adotada pelo professor. Então, o LDP foi de fato compreendido como o grande vilão, pois apresentava conteúdos e metodologias de ensino, compreendidos como tradicionais pela ciência moderna, e quase não abriam espaço enunciativo para divulgar as ideias dos vários campos da Linguística. (BUNZEN, 2014, p. 271-272)

Somente os conteúdos que eram apresentados no manual didático eram ensinados nas aulas, e, muitas vezes, esse compêndio não estava voltado e nem levava em conta o contexto do aluno. Assim, o LDP passou a ocupar papel de destaque nas aulas de português e o professor passou a tornar-se dependente deste artifício de ensino. Conforme apontam estudos divulgados em 27 de fevereiro de 2013 pela Agência Brasil, no site *Último Segundo* e conforme ressaltado por Fossile (2013b, p. 403), no Brasil, ainda hoje, 98%¹ dos professores de escolas públicas adotam o Livro Didático como ferramenta de trabalho.

Diante desta situação, conforme Bezerra (2007), a partir da última década do século XX, o Estado passou a intervir neste assunto que diz respeito à produção e à organização dos Livros Didáticos, por meio de programas de avaliação do MEC. A partir daí, os Livros Didáticos foram forçados a investir em mudanças nos conteúdos, nas metodologias e nos conceitos teóricos. Desta forma, em 1997 foi organizada uma comissão para definir critérios de avaliação do Livro Didático, isto é, nesse ano, surgiu o Plano Nacional do Livro Didático (doravante PNLD). O “[...] PNLD [...], a partir da Avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP” (RANGEL, 2005, p. 14 apud MORAIS, 2013, p. 31). Morais (2013, p. 31), com base em Rangel (2005), argumenta que critérios estabelecidos pelo PNLD contribuíram para analisar se o manual:

¹ Estudo desenvolvido pelo QEd: Aprendizado em Foco (uma parceria entre a Meritt e a Fundação Lemann), organização sem fins lucrativos voltada para a Educação.

(a) oferece ao aluno textos diversos e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto; (b) prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas do grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir; (c) ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprias de textualização; mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita; (e) desenvolve os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades.

Neste estudo que estamos desenvolvendo, interessam-nos os LDPs de Ensino Médio. De acordo com o Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio – PNLD (2014, p. 6), somente em 2004, iniciaram-se as avaliações dos manuais didáticos de português, por meio do então conhecido Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). Nesta época, foram avaliados somente livros de Matemática e de Língua Portuguesa destinados a alunos da primeira série do Ensino Médio. Esses manuais foram distribuídos para as regiões Norte e Nordeste, em 2005. Somente em 2006, o MEC ampliou a distribuição dos Livros Didáticos de Matemática e Língua Portuguesa para as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Em 2008, ainda por meio do PNLEM, deu-se a universalização da distribuição do Livro Didático de Português, Matemática, Física, Química, História, Geografia e Biologia.

Em 2012, o antigo PNLEM foi incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), executado pelo FNDE2 e pela Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC). [...] no PNLD 2015 serão distribuídos além de livros didáticos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Física e Química, os livros de Arte. Trata-se da primeira vez que Arte participa do PNLD, sendo este um ganho significativo para as escolas do ensino médio. (PNLD, 2015, p. 6).

As coleções de Livros Didáticos do Ensino Médio, em 2015, são de dois tipos de composição, o Tipo 1 diz respeito à obra multimídia composta de livros digitais e livros impressos, já o Tipo 2 corresponde à obra impressa composta de livros impressos e PDF. Deste modo, os professores poderão selecionar tanto livros do Tipo 1 quanto livros do Tipo 2.

“Diante dessa *política* de avaliação [...], os autores dos livros didáticos passam a se preocupar mais com que conteúdo abordar, de que maneira e se determinado LD se adequará ao contexto dos discentes [...]” (MORAIS, 2013, p. 31). Desta forma, conforme apresentamos no início desta seção, com base nos estudos de Bunzen (2014), verificamos que muitas pesquisas analisam e investigam os conteúdos que são abordados nos LDPs, tal como as metodologias que são utilizadas para ensinar esses conteúdos, porém, a partir dessa questão, surge-nos uma objeção, isto é, realmente, os conteúdos abordados nos LDPs contemporâneos, que passaram/passam por avaliações, são esclarecedores e apresentados de forma *atualizada*, levando em consideração os estudos linguísticos modernos? Por exemplo, os conceitos e as explicações concernentes a determinados assuntos que compõem o LDP atual contemplam os estudos voltados à linguística ou somente à gramática normativa tradicional?

Atualmente, Fossile (2013b), por meio de projeto de pesquisa³, analisa como a semântica vem sendo tratada nos LDPs da Educação Básica. A pesquisadora tem verificado que nos manuais escolares que analisou ainda há uma elevada preocupação com a transmissão de nomenclaturas e de conteúdos de caráter um tanto gramatical. Assim, os estudos iniciais demonstram, a princípio, que os manuais didáticos ainda são elaborados sob o enfoque tradicional. Por exemplo, a maioria dos LDPs (se não todos!) destinados às primeiras séries do Ensino Médio da Educação Básica fazem referência às figuras de linguagem. Dentre essas figuras, destaca-se a metáfora; logo, verificamos que “nos livros didáticos [...] é comum identificarmos a metáfora como nada mais que uma figura de estilo ou figura de linguagem” (FOSSILE, 2014, p. 159). Desta forma, “[...] é geralmente estudada em literatura como uma técnica de poetas para expressar sentimentos e também como um traço particular que ajuda a definir o estilo de um escritor; até por isso, às vezes as figuras são chamadas de estilo” (SARDINHA, 2007, p. 22-23).

² Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

³ Livros didáticos de Língua Portuguesa: com o olhar focado no ensino de semântica.

Diante disso, é possível compreender que a metáfora é entendida como uma simples figura retórica que desempenha uma única função, ornamentar/embelezar a linguagem, sendo importante apenas para o campo literário. Sardinha (2007, p. 22) é categórico ao afirmar que “nas gramáticas, dicionários e enciclopédias, [...] [as figuras de linguagem] tendem a ser ilustradas com exemplos de textos de poetas e escritores consagrados. Isso é consistente com a visão de que essas figuras são recursos de estilo, de ornamento, que servem a tipos de expressão culturalmente prestigiados”. Tal fato nos leva a conjecturar que os conceitos de metáfora, que são apresentados nos LDPs, não contemplam as teorias e os estudos que surgiram sobre essa figura de estilo, por isso a metáfora acaba sendo *(re)conhecida* pela maioria dos alunos e professores como um simples recurso ornamental da linguagem e é muitas vezes estudada apenas nas aulas de literatura.

Diante desta questão, pretendemos neste estudo, analisar e descrever como a metáfora é conceituada nos LDPs atuais, já que esses manuais passam por cuidadoso processo de avaliação. Para isso, é necessário, antes de tudo, entendermos o que é metáfora, e na sequência, analisarmos como, de fato, esse recurso da linguagem é tratado nos LDPs mais recentes.

3 METÁFORA: ALÉM DO VALOR ORNAMENTAL

Deparamo-nos com algumas inquietações, ao observarmos como a metáfora vem sendo apresentada e discutida nos LDPs atuais. A partir daí, debruçamo-nos sobre os seguintes questionamentos: (i) Afinal, o que é metáfora? (ii) Como conceituá-la? (iii) Qual é o conceito de metáfora que veicula nos LDPs atuais? Nesta seção, nesse sentido, tentamos buscar respostas para as questões colocadas. Inicialmente, realizamos um levantamento teórico sobre a metáfora e verificamos que “a noção mais antiga de metáfora no Ocidente vem de Aristóteles, do século IV a. C. Segundo ele, uma metáfora é o uso do nome de uma coisa para designar outra” (SARDINHA, 2007, p. 20). Desta maneira, para Aristóteles, a metáfora “[...] consiste no transportar para uma coisa o nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia” (ARISTÓTELES, 1996, cap. XXI, 1457b-6, p. 92). Giambattista Vico (1668 – 1744) foi um dos primeiros pesquisadores que apresentou questionamentos acerca da teoria de Aristóteles⁴ (SÁBATO, 1982, p. 117). Em relação à teoria aristotélica da metáfora, Zanotto (1998, p. 14) afirmou que durante vários séculos vigorou “a teoria aristotélica da metáfora como figura de retórica, com a única função de ornamentar [...], como um dogma inquestionável [...]”.

A partir de 1970, muitos questionamentos começaram a surgir sobre o caráter retórico da metáfora, “[...] sobretudo no que diz respeito aos pressupostos da ausência de valor cognitivo e da determinação do significado” (ZANOTTO, 1998, p. 14). Por exemplo, os estudos de Lakoff e Johnson (2002 [1980]) muito se destacaram na década de 1980 trazendo um novo olhar para esse fenômeno da linguagem. Segundo Zanotto (1998, p. 14-15),

para Lakoff e Johnson [...], a visão errônea da metáfora como simples ornamento sem função informativa justifica-se pelo que eles denominam mito *do objetivismo, que dominou a cultura ocidental, em particular, a filosofia ocidental, dos pré-socráticos até os dias de hoje*. Para esses autores, o objetivismo é um termo genérico, que engloba o Racionalismo Cartesiano, o Empirismo, a Filosofia Kantiana, o Positivismo Lógico, etc. Em suma ele abrange todas as correntes da filosofia ocidental em que houve a hegemonia da razão e um medo do sentimento e da imaginação. Nesse contexto, a metáfora e outras espécies de linguagem figurada deveriam ser sempre evitadas quando se pretendesse falar objetivamente.

Então, verificamos que, nas últimas décadas, houve uma verdadeira virada em relação ao entendimento deste recurso da linguagem, o qual está sendo reconhecido e compreendido como um fundamental instrumento de cognição, que realiza funções importantes nos nossos processos cognitivos e perceptuais. “Esse foi o grande *insight* de Reddy (1979) e Lakoff e Johnson (2002 [1980]), que descobriram o caráter cognitivo metafórico que permeia a linguagem ordinária ou cotidiana” (ZANOTTO, 1998, p. 15).

⁴ Conferir também Fossile (2011b, 2014).

Para a visão tradicional, a linguagem figurada só é encontrada em textos literários. É importante ressaltarmos que a concepção de metáfora na perspectiva lakoffiana ignora a concepção tradicional, a qual é defendida pela versão aristotélica, de que a metáfora é um fenômeno que desempenha a função de ornamento. No livro *Metáforas da Vida Cotidiana* de Lakoff & Johnson (2002 [1980], p. 45), os autores afirmam que

[...] a metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico [...]. Mais do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza.

Desta forma, verificamos que Lakoff e Johnson (2002 [1980]) defendem que a metáfora é um fenômeno que faz parte da experiência humana, da experiência diária do uso da língua e também da ação humana. Para esses estudiosos a metáfora não é somente um recurso literário, mas é um recurso que exerce uma função primordial no nosso sistema conceitual e na linguagem diária. Esses pesquisadores sustentam que o nosso pensamento é metafórico pelo fato de atuar nos conceitos, que são representados através da língua. Diante desta colocação, percebemos que é necessário explicar o que é uma *expressão metafórica* e o que é uma *metáfora conceptual*. Assim sendo, esclarecemos que a *expressão metafórica* é a expressão linguística que representa uma metáfora conceptual, já a *metáfora conceptual* é o próprio pensamento metafórico (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980]). Desta maneira, as expressões linguísticas são utilizadas para externar os conceitos metafóricos que temos no pensamento.

A Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (2002 [1980]) propõe que a metáfora é um mecanismo formado por imagens mentais, que instauram projeções entre domínios distintos e que se realizam de diversas maneiras no nível linguístico. Como exemplo, citamos:

[...] O AMOR É UMA VIAGEM⁵ [...] é um exemplo de metáfora conceptual (e não de expressão metafórica), que faz uma projecção entre um Domínio de Origem (VIAGEM) e um Domínio Alvo (AMOR), e que pode ter diversas realizações linguísticas, tais como “Estamos numa encruzilhada”, “Olha onde chegou a nossa relação” ou “Estamos a ir muito depressa”. São, portanto, diferentes expressões linguísticas que veiculam uma única metáfora conceptual. A metáfora O AMOR É UMA VIAGEM não se caracteriza por uma palavra ou expressão particular, mas antes por uma projecção ontológica onde se cruzam domínios conceptuais. Neste caso, pretende explicar-se a noção abstrata AMOR, estabelecendo correspondências com a nossa experiência concreta de uma VIAGEM. Far-se-á, então, uma projecção metafórica entre ambos os domínios, colocando em destaque o fato de, por exemplo, os amantes corresponderem a viajantes, os seus objectivos serem o destino de uma viagem ou de os obstáculos consistirem em encruzilhadas (FERRÃO, [s. d.], p. 6 apud FOSSILE, 2011b, p. 41).

Portanto, a Teoria da Metáfora Conceptual sustenta que a metáfora é um fenômeno exclusivo do pensamento e só secundariamente um evento da linguagem (COIMBRA, 1999, p. 44). Além da perspectiva lakoffiana, há outras teorias da metáfora, tal como a de Max Black (1962; 1966; 1992; 1993), conhecida como Teoria da Interação Semântica. A proposta de Black defende que a metáfora é um fenômeno muito peculiar em que os termos que formam um enunciado metafórico interagem, simultaneamente, criando uma operação mental, na perspectiva de que a linguagem elabora maneiras de pensar. Essa perspectiva teórica sustenta que tanto fatores cognitivos quanto fatores linguísticos dizem respeito a este fenômeno denominado metáfora. Então, observamos que a versão interacionista sustenta que a metáfora passa a ser entendida como um recurso que concebe conhecimento. Conforme Moura e Pereira (2008, p. 02),

[...] a linha interacionista [...] não vê a metáfora como uma mudança de significado apenas, isto é, uma superposição de uma aceção nova à aceção antiga da palavra, mas afirma que há uma interação entre o *tópico*

⁵Metáforas conceptuais como “O AMOR É UMA VIAGEM” são grafadas com letras maiúsculas; enquanto expressões metafóricas como (a) “Estamos numa encruzilhada”, (b) “Olha onde chegou a nossa relação” são escritas com letras minúsculas. Muitos autores seguem essa concepção introduzida por Lakoff e Johnson (2002 [1980]).

e o *veículo* do enunciado metafórico, por isso, não há uma substituição de significados, porém um ponto de intersecção entre os significados [...].

A partir da explanação feita e pensando nos questionamentos (i) e (ii), apresentados no início desta seção, é possível concluir que a metáfora não pode ser reduzida a uma simples figura de linguagem, uma vez que ela não executa somente a função de ornar e/ou de substituir termos que a compõe, tornando a linguagem, simplesmente, mais bela. Esse recurso linguístico é muito mais que isso, está impregnado no pensamento e por isso na vida cotidiana; além disso, é um fenômeno apto a gerar conhecimento. A partir do estudo realizado, verificamos, conforme apontado por Zanotto (1998; 1995), que a metáfora ainda é compreendida como uma simples figura de retórica, que tem tão somente a função de embelezar a linguagem, e é essa a concepção que a maioria das pessoas também ainda tem quando ouvem ou se referem à metáfora⁶. A princípio, parece-nos que essa concepção continua sendo divulgada até mesmo nos atuais LDPs. Uma análise mais apurada sobre isso e a tentativa de alcançar uma resposta plausível e viável para o questionamento (iii)⁷, apresentado na introdução desta seção, perpassarão a próxima parte deste texto.

4 ANALISANDO COMO A METÁFORA É CONCEITUADA E DISCUTIDA NOS LIVROS DIDÁTICOS ATUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O objetivo principal deste estudo é verificar como a metáfora é explicitada nos LDPs atuais, isto é, pretendemos analisar se a metáfora ainda continua sendo conceituada como um mero recurso ornamental da linguagem, ou se houve, de certa forma, algum progresso na forma como ela é abordada e discutida nos manuais escolares. Salientamos que a escolha dos LDPs, para o desenvolvimento deste estudo, não se deu de maneira aleatória. Selecionamos, preferencialmente, compêndios recentes, que foram avaliados no âmbito do PNLD, garantindo o ciclo trienal de 2015.

Verificamos que a metáfora só é, efetivamente, apresentada e abordada nos manuais didáticos destinados à primeira série do Ensino Médio, deste modo, optamos por analisar apenas esses livros, já que nosso foco de investigação, ali reside. O primeiro LDP selecionado para este estudo é o manual *Viva Português*, da editora Ática, de 2013, das autoras Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Sílvia Leticia de Andrade. Neste manual, localizamos a seguinte explicação para a metáfora:

de resposta, desde que bem fundamentadas nas questões do poema.

Ao escrever que os sentimentos da mulher amada são poesia e que os sofrimentos dela são melancolia, o poeta produziu uma **metáfora**. Metáfora é uma figura de linguagem que pode ser definida como o emprego de um termo no lugar de outro por haver, entre eles, alguma relação de semelhança.

Empregar metáfora significa criar semelhanças e, para isso, podemos utilizar estruturas mais simples ou mais complexas. Observe a sequência a seguir:

1. Na comparação metafórica, os elementos comparados e a(s) característica(s) comum(ns) são ligados pela conjunção **como**:

Aquele menino é bonito e sedutor como um gato.

1º elemento característica comum aos dois elementos 2º elemento conjunção comparativa



Quadro 01: Explicação concernente à metáfora
Fonte: Campos, Cardoso e Andrade (2013, p.233)

⁶ Sobre esse assunto consultar também Fossile (2011, 2014).

⁷ Qual é o conceito de metáfora veiculado nos LDPs atuais?

O conceito apresentado à metáfora neste LDP gera discussão. Primeiramente, fica visível que a metáfora ainda é entendida como uma figura de linguagem, que desempenha a função de substituir e/ou comparar termos. O exemplo apresentado faz alusão à comparação metafórica e não à metáfora em si, isso acaba gerando certa confusão entre *metáfora* e *comparação metafórica*, desta maneira, questionamos: (i) metáfora e comparação metafórica são recursos iguais? (ii) Ou seriam recursos distintos? Conforme podemos verificar no quadro 01, a explicação e a exemplificação concernentes à comparação metafórica transmitem que a conjunção “como” desempenha uma função especial, ligando elementos que são comparados e as características comuns. Parece-nos que as autoras tratam *comparação* e *metáfora* como sendo o mesmo fenômeno linguístico. Na página seguinte, 234, as autoras continuam exemplificando a metáfora, mas a conceituação ainda não é totalmente esclarecedora. Observemos:

2. Metáfora em que aparecem os dois elementos comparados, mas sem o atributo que é comum a eles e sem a conjunção **como**:

Aquele menino é um gato.
 ┌──────────┐ ┌──────────┐
 1º elemento 2º elemento



3. Metáfora em que não aparece nem o segundo elemento da comparação nem o atributo comum aos dois elementos:

— Oi, gato, tudo bem?



Quadro 02: Explicação concernente à metáfora

Fonte: Campos, Cardoso e Andrade (2013, p.234)

A partir do exposto, percebemos que essa abordagem sobre a metáfora, transmitida neste manual escolar, ainda está presa à concepção aristotélica da metáfora. Por exemplo, Ricoeur (2005) expõe que Aristóteles não tinha como propósito explicar a metáfora pela comparação; mas, sim, o contrário, objetivou explicar a comparação pela metáfora. Além disso, o autor esclarece que, para Aristóteles, o fato do termo de comparação não se fazer presente na metáfora não quer dizer que a metáfora seja uma comparação *abreviada*, mas se dirá o contrário, que a comparação é uma metáfora desenvolvida. Ainda com relação a essa questão, nos estudos de Ricoeur (2005), verificamos que o autor afirma que toda metáfora acaba sendo uma comparação *implícita*, enquanto que a comparação é uma metáfora desenvolvida. Com base nos estudos de Ricoeur, julgamos importante esclarecer que ao realizar estudos referentes à aproximação da metáfora com a comparação, Aristóteles percebeu certa superioridade da metáfora sobre a comparação, pelo fato da metáfora ser entendida e julgada como sendo mais agradável, mais elegante e predicativa⁸ ao ser equiparada à comparação. Então Ricoeur (2005), a partir dessa aproximação entre metáfora e comparação, defendida por Aristóteles; sustenta que a linguagem que é feita de metáforas resulta em um enigma. A essência desse enigma permite falar de coisas reais aproximando termos inconciliáveis, o autor enfatiza que tal coisa seria possível apenas com a metáfora (FOSSILE, 2011). Diante desta exposição, percebemos que Aristóteles sustentou que há uma aproximação entre metáfora e comparação, mas não

⁸ Com base nos estudos de Ricoeur (2005) e de Cohen (1974), compreendemos que para que a predicação seja dita metafórica, é necessário que os dois termos que constituem a metáfora pertençam a campos semânticos distintos. Por exemplo, na sentença “Teu amor é um microondas”, há uma relação predicativa de dois termos que pertencem a campos semânticos distintos: “amor” (sentimento) e “microondas” (eletrodoméstico).

defendeu que são fenômenos idênticos ou iguais; já a explicação concernente à metáfora, abordada no LDP, *Viva Português*, não esclarece se *metáfora* e *comparação metafórica* são recursos linguísticos distintos, ou semelhantes, ou iguais.

Porém, consideramos importante ressaltarmos que esta explicação à metáfora também apresenta um ponto interessante, e, talvez, positivo, quando as autoras afirmam que *empregar metáfora significa criar semelhanças*. Essa asserção induz que a metáfora desempenha uma função que vai além da decorativa, podendo criar semelhanças ou significados. Parece-nos, a princípio, que essa afirmação tem alguma relação com a Teoria Interacionista de Max Black (1993), que sustenta que uma metáfora não só identifica as semelhanças que podem ser localizadas em sentenças desse tipo, mas também as cria, sendo capaz de gerar uma operação mental. No entanto, verificamos que o fator cognitivo da metáfora não é valorizado e nem enfatizado nas explicações e abordagens apresentadas, dando a impressão que a metáfora continua sendo uma mera figura retórica.

Na sequência, analisamos o LDP da editora Positivo, de 2013, das autoras Roberta Hernandez e Vima Lia Martin. Nesse, a metáfora continua sendo transmitida como uma figura de linguagem. Verifiquemos o quadro abaixo:

Figuras de linguagem

Leia esta tira e identifique a figura de linguagem nele empregada.



Note que, nessa tira, a figura de linguagem usada foi a **metáfora**: ocorreu uma comparação implícita entre a ação de andar de bicicleta e a vida do pai do personagem, que estaria parada, sem objetivo.

Em toda língua há uma série de recursos expressivos que auxiliam na comunicação e ampliam os sentidos corriqueiros das palavras e das expressões por meio da linguagem figurada. Entre os recursos empregados para expandir os sentidos de um texto estão as **figuras de linguagem**, frequentemente usadas em poemas, anúncios publicitários, em alguns gêneros jornalísticos, como o ensaio e a crônica, em ditados populares, em canções e mesmo em conversas cotidianas.

As figuras de linguagem são construídas com o uso do **sentido figurado** ou **conotativo** de uma palavra ou expressão. Ao se valer de uma figura de linguagem, o usuário da língua potencializa os sentidos do texto que produz, além de possibilitar mais de uma leitura para ele, já que cabe ao interlocutor identificar os sentidos sugeridos com base no contexto de produção do texto.

Quadro 03: Explicação concernente à metáfora

Fonte: Hernandez e Martin (2013, p.238)

Neste manual, a metáfora continua sendo tratada como uma comparação. A abordagem segue ancorada ao paradigma tradicional de linguagem figurada e ornamentada. Porém, é importante perceber que essa explicação, a princípio, tenta mostrar que esse recurso da linguagem não é só usado em poemas (ou na literatura), mas também em gêneros jornalísticos e mesmo em conversas cotidianas. Desta forma, concluímos que a explicação dá ênfase à ampliação do uso da metáfora. As autoras prosseguem com a explicação sobre o assunto na página seguinte, 239.

Metáfora

Consiste, em linhas gerais, numa comparação abreviada, implícita, sem o uso de expressões comparativas. Na metáfora, a relação se dá por meio de uma semelhança, normalmente implícita, entre possíveis sentidos de cada uma das palavras ou expressões. Consiste, portanto, em atribuir a uma palavra ou expressão um sentido que não lhe é próprio, mas de outra palavra ou expressão com a qual estabelece alguma relação de semelhança. É uma das figuras de linguagem mais comuns, que está na raiz do texto literário, por princípio, metafórico. Observe.



FOLHA de S. Paulo, São Paulo, sábado, 20 de outubro de 2007. Ilustrada E16.

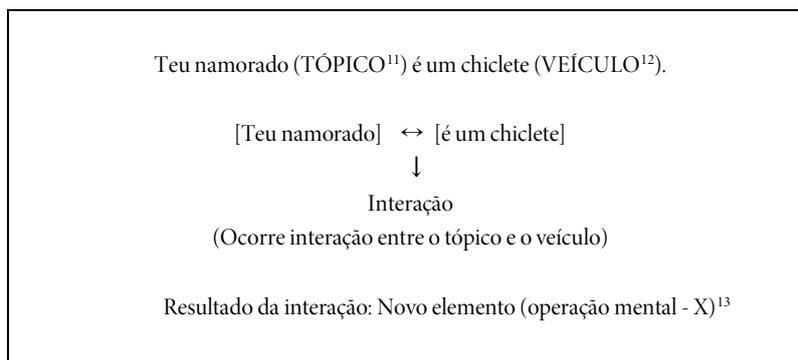
Quadro 04: Explicação concernente à metáfora

Fonte: Hernandes e Martin (2013, p.239)

Na segunda parte da abordagem, as autoras esclarecem que a metáfora não é uma simples comparação, mas sim uma comparação abreviada. Desta maneira, compreendemos que ao afirmarem que a metáfora é uma *comparação abreviada* tentam, simplesmente, mostrar que há ausência de expressões comparativas⁹ na formação estrutural da sentença metafórica. Diante disso, é importante retomarmos que para Aristóteles o fato do termo de comparação não estar presente na metáfora não significa que a metáfora é uma comparação *abreviada*, já para Ricoeur (2005), nesse caso, toda metáfora acaba sendo uma comparação *implícita*.

Esta explicação também apresenta lacunas ao abordar que *na metáfora, a relação se dá por meio de uma semelhança, normalmente implícita, entre possíveis sentidos de cada uma das palavras ou expressões*. Afinal, como se daria essa relação de semelhança implícita entre possíveis sentidos de cada uma das palavras ou expressões? Ora, tal como já abordado, a metáfora, conforme a Teoria Interacionista de Max Black (1993), não apenas aponta e reconhece as semelhanças que podem ser identificadas em sentenças metafóricas, mas também as produz. Isto é, a metáfora é capaz de criar, conceber e até mesmo de “*parir*”¹⁰, a partir da interação entre os elementos que compõem a sentença metafórica, uma operação mental, sob a concepção de que a linguagem cria realidades e maneiras de pensar.

Por exemplo:



Quadro 05: Interação entre elementos que compõem a metáfora

⁹ Por exemplo, há ausência da forma lexical “como”.

¹⁰ Termo utilizado metaforicamente podendo significar: elaborar, gerar, criar.

¹¹ Em uma sentença metafórica, o tópico é o elemento ou a entidade sobre a qual se fala.

¹² Em uma metáfora, o veículo é a entidade que predica algo sobre o tópico.

¹³ Elemento gerado, criado a partir da interação entre tópico e veículo, que constituem a metáfora.

As autoras também propõem que às palavras ou às expressões que constituem uma metáfora são atribuídos sentidos que não lhes são próprios, mas de outras palavras ou expressões com as quais estabelecem alguma relação de semelhança. Diante dessa afirmação, questionamos, seriam esses sentidos emprestados de termos¹⁴ não envolvidos na constituição da metáfora, e então, atribuídos aos termos envolvidos na formação da sentença metafórica? Esses sentidos não seriam criados a partir da interação dos elementos lexicais que formam a metáfora? Novamente, observamos que a explicação apresentada no LDP não é clara o suficiente, gerando questionamentos. Finalizam a explicação argumentando que a metáfora está centrada *na raiz do texto literário*, sobre o que verificamos que as autoras ao fazerem essa afirmação se contradizem, pois ao introduzirem o assunto, na página 238, dão ênfase à ampliação do uso da metáfora, já na página 239, afirmam que a metáfora é prioridade do texto literário. Além disso, por que utilizaram, justamente, tirinhas para exemplificar que a metáfora é parte da *raiz do texto literário*? Por que não utilizaram um poema ou trecho de um texto literário? Por meio do exemplo apresentado neste LDP, é possível concluir que a metáfora não só é parte do texto literário, como também está presente em outros gêneros textuais, como as tirinhas.

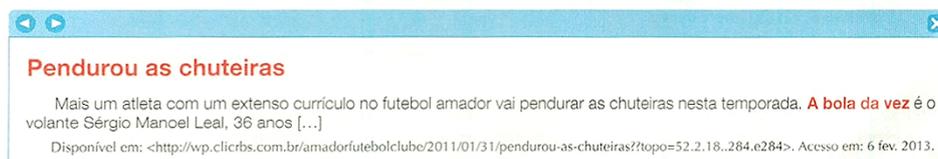
E, por fim, analisamos o LDP, *Vozes do Mundo*, da editora Saraiva, de 2013. As autoras deste manual são Lília Santos Abreu-Tardelli, Lucas Sanches Oda, Maria Tereza Arruda Campos e Salette Toledo. Nesta obra, a metáfora faz parte do denominado grupo de figuras de palavras.

Figuras de palavras

As figuras de palavras consistem na utilização de palavras fora de seu sentido mais comum com a finalidade de criar novos recursos expressivos.

Metáfora

A metáfora é uma comparação mais aberta, sem marcação linguística, cujo elemento de semelhança fica implícito. Essa figura de linguagem também está presente na linguagem cotidiana. Veja os exemplos nesta notícia.



Para entendermos as metáforas acima, temos que identificar o elemento de comparação que está implícito. A expressão **pendurou as chuteiras** remete ao vocabulário do futebol, mas não é usada aqui no sentido literal; significa que o jogador se aposentou.

Já a expressão **a bola da vez** se refere à bola do jogo de sinuca que é escolhida a cada vez. Ser a bola da vez é ser o centro das atenções no momento.

Quadro 06: Explicação concernente à metáfora

Fonte: Abreu-Tardelli et al. (2013, p.308)

As autoras introduzem o assunto explicando que as figuras de palavras consistem na utilização de palavras fora do seu sentido mais comum. Neste caso, perguntamos o que seria utilizar uma palavra fora do sentido comum? O que seria o sentido comum das palavras, como explicá-lo? E o que seria o sentido *não* comum das palavras? É um conceito que gera discussão e muitos questionamos, ressaltamos que qualquer recurso linguístico faz uso de sentidos variados. Alertamos que, para Lakoff e Johnson (2002 [1980]), as metáforas são figuras do pensamento, e não de palavras, conforme utilizado no referido livro didático, visto que a origem da metáfora é na mente e não na língua, segundo a Teoria da Metáfora Conceptual. Além disso, as autoras afirmam que a figura de palavra tem a finalidade de *criar novos recursos expressivos*. Diante dessa asserção, novamente, questionamos, afinal que novos recursos expressivos seriam esses e como a figura de palavra cria esses recursos? São questões que carecem de explicação. Portanto, verificamos que, neste LDP, logo na introdução do assunto que diz respeito à metáfora há questões que necessitam de explicações mais acuradas.

¹⁴ Palavras, expressões, formas lexicais.

Os autores, ao conceituarem a metáfora como uma *comparação mais aberta, sem marcação linguística, com elemento de semelhança implícito*, tentam, conforme analisado nos LDPs anteriores, mostrar que expressões comparativas não estão presentes de forma explícita na estrutura da sentença metafórica. Na sequência, afirmam que *essa figura de linguagem também está presente na linguagem cotidiana*. Concluímos que uso do *também* na afirmação é uma forma de alertar o aluno e o professor, usuários do LDP, de que a metáfora é um recurso presente na linguagem diária. No conceito, não é justificado por que a metáfora está presente na linguagem do dia a dia. Diante desta questão, justificamos que a metáfora é um recurso que faz parte da cognição humana, por isso está onipresente na linguagem diária. Verificamos, novamente, que o conceito lançado não valoriza o fator cognitivo da metáfora.

Conforme ressaltamos na introdução desta seção, o propósito central deste estudo foi analisar como a metáfora é conceituada e explicada nos LDPs atuais. Também objetivamos alcançar uma resposta viável para o questionamento (iii) *Qual é o conceito de metáfora que veicula nos LDPs atuais?* Desta forma, pretendíamos verificar se a metáfora ainda é conceituada como um recurso ornamental da linguagem, ou se houve alguma evolução na maneira como ela é discutida nos compêndios escolares. Tal como já esclarecido, a escolha dos LDPs, para a realização deste estudo, não ocorreu de maneira casual, pois interessaram-nos os LDPs que foram avaliados recentemente no âmbito do PNLD. Ressaltamos que os resultados aqui apresentados não são conclusivos ou exaustivos, porém, com base na análise realizada, verificamos que os LDPs atuais reiteram o conceito tradicional da metáfora, como um recurso preponderantemente ornamental, que está ligado à linguagem figurada e ao campo da literatura.

5 BREVE CONSIDERAÇÃO FINAL

O objetivo principal deste estudo foi discutir e analisar como a metáfora vem sendo conceituada e explicada nos Livros Didáticos atuais de Língua Portuguesa. Conforme apresentado ao longo deste texto, a partir da pesquisa desenvolvida, verificamos que são, especialmente, os LDPs destinados às primeiras séries do Ensino Médio da Educação Básica que fazem alusão às figuras de linguagem. Dentre essas figuras apresentadas nesses materiais escolares, está a metáfora. Com base nesta pesquisa, verificamos que a metáfora ainda é compreendida e propagada nos LDPs atuais como uma simples figura retórica que desempenha a função de ornamentar/embelezar a linguagem. Tal conjuntura nos leva a presumir que, embora os LDPs sejam avaliados no âmbito do PNLD, alguns conteúdos ainda são transmitidos sob o enfoque tradicional e de maneira bastante breve e superficial. Como exemplo, temos os conceitos de metáfora, que são apresentados nos materiais escolares recentes, os quais não apreciam, ou consideram pouco e de maneira confusa, as teorias e os estudos que surgiram com o decorrer dos tempos sobre esse recurso da linguagem. Isso também contribui para que a metáfora ainda seja compreendida pela maioria dos alunos e dos professores como um simples recurso ornamental da linguagem, sendo estudada apenas nas aulas de literatura.

Bunzen (2014) informa que os pesquisadores e avaliadores de Livros Didáticos nos mostram as múltiplas faces que os materiais didáticos apresentam - como as características físicas, discursivas e suas finalidades sociais, ou seja, a forma como transmitem e discutem conhecimentos científicos - mas, diante deste estudo, apresentado neste artigo, chegamos à conclusão de que muitas vezes analisam superficialmente conteúdos tão importantes, dentre estes os estudos linguísticos-semânticos voltados para o ensino e a aplicabilidade da metáfora.

Dessa forma, concordamos com Batista (2014) quando esclarece que o livro deve ser um apoio ao ensino e ao aprendizado e não um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, ou apenas uma metodologia de ensino. Temos em mente que o lugar do Livro Didático, hoje, na prática docente não pode constituir-se como referência apenas no currículo da escola, selecionando os conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias e/ou metodologias de trabalho, mas também como referência teórica fundamental e indispensável na tematização dos conhecimentos e (in)formação do professor sobre os aspectos da língua e da linguagem. Por fim, mesmo que os livros analisados neste artigo apresentem inconsistências no que diz respeito à metáfora, caracterizamo-los como fonte de informação significativa para o professor e como espaço educativo que possibilita a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. et al. *Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de Texto*. v. 1 (1ª série do Ensino Médio). Editora Saraiva: São Paulo, 2013.
- AGÊNCIA BRASIL. *98% dos professores de escolas públicas usam livros didáticos*. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-02-27/98-dos-professores-de-escolas-publicas-usam-livros-didaticos.html>>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução: Eudoro de Souza. Porto Alegre: Editora Globo, 1996.
- BATISTA, A. A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 37-46.
- BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015*. Apresentação: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014.
- BUNZEN, C. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de Língua Portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Significados da Inovação no Ensino de Língua Portuguesa e na Formação de Professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 79-110.
- _____. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 168 f. (Dissertação em Linguística Aplicada). Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.
- BUNZEN, C. Análise de Livros Didáticos de Portuguesa no Campo da Linguística Aplicada: Possibilidades e Desafios. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (Org.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens Teóricas e Metodológicas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2014, p. 269-292.
- BLACK, M. *Models and metaphor*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1962.
- _____. Como as metáforas funcionam: uma resposta a D. Davidson. In: SACKS, Sheldon (Org.). *Da metáfora*. São Paulo: Educ, 1992, p. 183-193.
- _____. More about metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 19-41.
- _____. *Modelos y metáforas*. Madrid: Editorial Tecnos, 1966.
- CAMPOS, E.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. *Viva Português*. 2. ed., v. 1 (1ª série do Ensino Médio). Editora Ática: São Paulo, 2013.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

COHEN, J. *Estrutura da linguagem poética*. São Paulo: Cultrix, 1974.

COIMBRA, R. L. *A linguagem metafórica*. 1999. 603 f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade de Aveiro, Aveiro, 1999.

FOSSILE, D. K. Um passeio pelos estudos da metáfora. *Revista de Letras*, Curitiba, n. 14, p. 01-15, 2011.

_____. *O significado aspectual na interpretação de metáforas verbais*. 2011. 300 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. Afinal, quando interpretamos uma sentença metafórica, realmente, conseguimos parafraseá-la? *Revista de Letras*, Curitiba, n.17, p. 01 - 15, 2013a.

_____. Parece que as coisas estão mudando: aos poucos a semântica começa a aparecer nos livros didáticos de língua portuguesa. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 16, n. 2, p. 393-414, jul./dez. 2013b.

_____. Metáfora: alunos do ensino fundamental e professores em formação inicial encarando uma cilada que captura o(s) significado(s). In: SILVA, W. R. SANTOS, J. S. dos. MELO, M. A. de (Org.). *Pesquisas em língua(gem) e demandas do Ensino Básico*. Campinas - SP: Pontes Editores, 2014. p. 157-183.

HERNANDES, R.; MARTIN, V, L. *Língua Portuguesa*. v. 1 (1ª série do Ensino Médio). Editora Positivo: Curitiba, 2013.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.

_____. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução de M. S. Zanotto e V. Maluf. São Paulo: Educ, 2002.

MORAIS, M. E. G. *Abordagem semântica nos manuais do Ensino Médio: um percurso além do Livro Didáticos de Português*. 2013. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande-PB, 2013.

MOURA, H. M. M.; PEREIRA, I. Máquinas e mentes: interpretando a metáfora. *Working papers*. Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 81- 99, jan./jun. 2008.

RICOEUR, P. *A metáfora viva*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SÁBATO, E. Sobre a metáfora. In:_____. *O escritor e seus fantasmas*. Tradução: Janer Cristaldo. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982. p. 117.

SARDINHA, T. B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SILVA, W. Os exercícios da compreensão em Livros Didáticos do Ensino Médio. 144f. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1997.

ZANOTTO, M. S. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, 1995.

_____. Metáfora e indeterminação: abrindo a caixa de Pandora. In: PAIVA, V. L. M. de O. e (Org.). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 1998, p. 13-38.

ZANOTTO, M. S.; PALMA, D. V. Metáfora, cognição e ensino de leitura: o pensar metafórico em sala de aula. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: Histórias, Perspectivas, Ensino*. São Paulo/SP: EDUC, 1998.

Recebido em 02 / 04 / 2015. Aprovado em 05 / 08 / 2015.

**CONCORDÂNCIA
VERBAL DE TERCEIRA PESSOA
DO PLURAL NO
PORTUGUÊS EUROPEU:
VARIAÇÃO
OU REGRA
SEMICATEGÓRICA?**

**CONCORDANCIA VERBAL DE TERCERA PERSONA PLURAL DEL PORTUGUÉS EUROPEO:
¿VARIACIÓN O REGLA SEMICATEGÓRICA?**

**VERB AGREEMENT IN THE THIRD PLURAL PERSON IN EUROPEAN PORTUGUESE:
VARIATION OR SEMI-CATEGORICAL RULE?**

Cássio Florêncio Rubio*

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

RESUMO: O objetivo deste artigo é caracterizar a concordância verbal de terceira pessoa do plural em variedade do português europeu e apresentar os fatores envolvidos no fenômeno. Para análise, recorre-se à Teoria da Variação Linguística (LABOV, 1972; 1994; 2003). As entrevistas consideradas na análise quantitativa provêm do *Corpus de Referência do Português Contemporâneo* (CRPC), do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL). Os resultados apontam para a influência dos fatores linguísticos *posição do sujeito, traço semântico do sujeito e tipo morfológico do sujeito*.

* Professor Adjunto II do Instituto de Humanidades e Letras da UNILAB, Redenção (CE), vinculado ao programa de mestrado acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e ao programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: cassiorubio@unilab.edu.br.

PALAVRAS-CHAVE: concordância verbal; Português europeu; terceira pessoa do plural.

RESUMEN: El propósito de este artículo es caracterizar la concordancia verbal de la tercera persona del plural en la variedad del portugués europeo y presentar los factores que intervienen en el fenómeno. Para el análisis, recurrimos a la Teoría de la Variación Lingüística (LABOV, 1972, 1994, 2003). Las muestras consideradas en el análisis cuantitativo provienen del Corpus de Referencia del Portugués Contemporáneo (CRPC) del Centro de Lingüística de la Universidad de Lisboa (CLUL). Los resultados muestran la influencia de los factores lingüísticos *posición del sujeto, característica semántica del sujeto y tipo morfológico del sujeto*.

PALABRAS CLAVE: concordancia verbal; português europeu; terceira pessoa do plural.

ABSTRACT: The aim of this article is to characterize the verb agreement in the third person plural in the European Portuguese, and to present the points involved in this phenomenon. For the analysis, we resorted on the Theory of Linguistic Variation (LABOV 1972, 1994, 2003). The interviews debated in the quantitative analysis are from “Reference *Corpus* of Contemporary Portuguese”, published by the Linguistics Centre of the University of Lisbon (CLUL). The results show the influence of *subject position, semantic feature of the subject, and morphological type of the subject* in Linguistics.

KEYWORDS: verb agreement; european portuguese; third person plural.

1 INTRODUÇÃO

Há farta bibliografia que comprova que a concordância verbal (doravante, CV) de terceira pessoa do plural (doravante, 3PP) constitui um caso de variação no português brasileiro (doravante, PB) falado, o que atinge também, em certa medida, a modalidade escrita da língua (cf. SCHERRE, 2005; SCHERRE; NARO, 2007).

Dentre os estudos já realizados sob a vertente variacionista, pode-se citar o trabalho pioneiro de Lemle e Naro (1977), para a variedade carioca; o de Nina (1980), para a variedade falada na Região Bragantina; o de Nicolau (1984), para a língua falada em Minas Gerais; o de Rodrigues (1987), para o português popular de São Paulo; o de Graciosa (1991), para a variedade culta carioca; o de Rodrigues (1997), para a variedade falada em Rio Branco; o de Anjos (1999), para a variedade pessoense; o de Monguilhott e Coelho (2002), para as variedades da Região Sul; o de Silva (2005), para a língua falada em comunidade afro-brasileira isolada da Bahia; os estudos de Gameiro (2005) e de Monte (2007), para variedades da região central do estado de São Paulo (São Carlos, Araraquara e Itirapina); os estudos de Rubio (2008, 2012), para a fala da região noroeste do estado de São Paulo; além das inúmeras contribuições de Naro e Scherre (1999, 2000a, 2000b, 2003, 2007) e Scherre e Naro (1993, 1997, 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2006), dentre outros.

Em Portugal, são ainda raros os estudos sociolinguísticos que tratam do tema, (cf., por exemplo, Varejão (2006), que tratou do português popular falado; Monguilhott (2009), que propôs análise diacrônica comparativa de variedades do PE e do PB; e Brandão; Vieira (2012), que propuseram estudo da variedade urbana de Cacém, localizada no Concelho de Sintra, região metropolitana de Lisboa). A explicação para a consideração do tema apenas no início deste século pode residir na resistência em reconhecer a variação na CV, o que, por consequência, ocasiona, até o momento, a falta de amplitude de ocorrência dessa variação e do conhecimento apenas parcial dos fatores sociais e linguísticos que poderiam influenciar o processo.

A variação, contudo, é suficientemente notável, a ponto de pesquisadores da dialetologia portuguesa, já a partir da década de 1950, apontarem como “frequente” o uso da variável não padrão (SILVA PEREIRA, 1951; MIRA, 1954; MOURA, 1960; COELHO, 1967; BAPTISTA, 1967; PEIXOTO, 1968; CRUZ, 1991; ALVES, 1993 apud NARO; SCHERRE, 2007). São exemplos os registros ‘garimpados’ por Naro e Scherre (2007), abaixo retomados, que apontam o fenômeno da variação na CV de 3PP no português europeu (doravante, PE) falado:

LISBOA – sudoeste de Portugal: dados colhidos da fala de pessoas simples e analfabetas de bairros pobres de Lisboa (Curreira, perto do Alto de São João, Alfama, Castelo, Bairro Alto, Casal Ventoso, doca do Cais do Sodré e outros) (MIRA, 1954, p. 117, p.149-150).

III – VERBOS

[...]

“2 – Casos gerais [...]

b) – as formas verbais de terceira pessoa do plural (sobretudo dos verbos da 3ª conjugação) terminadas em vogal nasal “e” desnasalizam-se:

eles oube (m) [...]

eles sacode (m) [...]

(MIRA, 1954, p. 117 apud NARO; SCHERRE, 2007, p. 108-109)

III – CONCORDÂNCIA

[...]

“São frequentes na LP (língua popular), as faltas de concordância, consideradas erros do ponto de vista gramatical [...]

“os nossos agasalhos é estes” [...]

“só tem as raízes enterrado na carne [...]

(MIRA, 1954, p. 149-150 apud NARO; SCHERRE, 2007, p. 109, grifos nos originais).

Varejão (2006), recorrendo a amostras do CORDIAL-SIN (Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe), constituídas por falantes de baixa escolaridade, verificou variação em relação à CV de 3PP também nessa variedade europeia. No entanto, apesar da caracterização social das amostras, as frequências de pluralização dos verbos mostraram-se superiores às frequências de pluralização apresentadas na maioria dos estudos do PB, com 92,2% de emprego de verbos em 3PP junto de sujeitos em 3PP.

Monguilhott (2009), em análise comparativa sincrônica e diacrônica da CV de 3PP em amostras do PE e do PB, constatou haver variação em ambas as variedades, com atuação, principalmente, de fatores linguísticos no fenômeno e com o PE mostrando-se mais conservador que o PB (91% de emprego de verbos em 3PP com sujeitos de 3PP para aquele e 79%, para este) em relação ao apagamento de marcas de plural nos verbos.

Bazenga (2010), em estudo sociolinguístico preliminar, que considerou a comunidade de Funchal, observando falantes de diversas escolaridades, idades e dos gêneros feminino e masculino, comprovou que, em 16% das amostras, não houve a aplicação da desinência de 3PP (ou seja, houve 84% de uso de verbos em 3PP). Variáveis linguísticas e extralinguísticas comprovadamente atuantes no português brasileiro, como *saliência fônica*, *posição do sujeito* e *escolaridade* mostraram-se também relevantes para a amostra do português europeu.¹

Brandão e Vieira (2012), em estudo comparativo que considerou variedades do Brasil, de São Tomé e Príncipe e de Portugal, observou, para a variedade da região metropolitana lisboeta, de escolaridade fundamental, média e superior, uma frequência de 98,9% de emprego da forma plural de 3PP, apontando fenômeno de regra semicategórica.

Embora a variação na CV de 3PP já tenha sido observada, em menor ou em maior escala, em amostras do PE, ainda não foi possível precisar a amplitude ou a caracterização do fenômeno, muito menos confirmar, por meio de outros estudos, as variáveis sociais e linguísticas relevantes no processo.

A fim de contribuir para a caracterização da CV de 3PP no PE, propõe-se, neste artigo, exibir pesquisa comparativa de natureza quantitativa e qualitativa com amostras orais, a partir de dados extraídos do *Corpus de Referência do Português Contemporâneo* (CRPC), do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, mais especificamente do *subcorpus* oral espontâneo do CRPC, que conta com entrevistas coletadas por pesquisadores portugueses, em diversas regiões de Portugal, entre as décadas de 1980 e 1990.

¹ Até o presente momento, tivemos contato apenas com o trabalho preliminar da autora, por meio do acesso online à apresentação em evento científico.

Considerou-se na investigação um total de 132 entrevistas, estratificadas de forma equânime mediante os fatores sociais *escolaridade, faixa etária e gênero*.

Em relação à variação ou semicategoricidade do fenômeno linguístico, consideraremos, em nossa discussão, os princípios propostos por Labov (2003), que defende que o intervalo de variação entre 95% a 99% de emprego de uma das variantes no processo de variação apontaria uma regra linguística semicategórica. Para o autor, os fenômenos variáveis apresentam frequências de variação superiores a 5% e inferiores a 95%.

2 CONTEXTOS INVESTIGADOS

Para a investigação da CV de 3PP no PE, consideram-se ocorrências do corpus que apresentam, como sujeito da oração, construções que remetem à 3PP, sejam elas formadas por sintagmas nominais (SNs) (1.a), pronomes (1.b) ou outros elementos quaisquer (numerais, artigos etc.) ((1.c) e (1.d)), estando eles explícitos (de (1.a) a (1.d)) ou subentendidos (presentes em oração anterior) (1.e).

- (1.a) os homens, é claro, nos serviços mais pesados, que *as mulheres* não **podem fazer**. mas como geralmente *os serviços* aqui não são pesados
[CRPC-147-20]²
- (1.b) quer dizer, *eles vinham* de samarra, esses lavradores - nos tempos áureos que, em que havia bons lavradores
[CRPC-657-30]
- (1.c) ele levanta-se, preparam-se, **vão os dois** dar de comer aos bichos, vêm para baixo, vão ao futebol ver os júniores,
[CRPC-022-10]
- (1.d) *uns diz* que é disto, outros diz que é dos arrastões, *outros diz* que é das algas, enfim...
[CRPC-764-10]
- (1.e) efectivamente o, *as pessoas* lá tinham mais dinheiro, **acabavam** por, muitas vezes, dar boas gorjetas, e essas gorjetas acabavam por compensar bastante o trabalho
[CRPC-1248-30]

Em relação às motivações externas e internas, são inúmeros os estudos sociolinguísticos que tratam da CV de 3PP nas variedades do PB e muitos são os fatores linguísticos e sociais que demonstram exercer influência sobre o fenômeno nessas variedades. No PE, há poucas pesquisas que apontam os fatores que poderiam promover os usos variáveis e, ainda, se essa variação está restrita a determinados contextos ou não.

Com base numa revisão da literatura sobre o assunto, principalmente em estudos do PB, foram selecionadas as variáveis independentes que constituem hipóteses de investigação. A escolha inicial dessas variáveis foi motivada pelo fato de, na literatura pesquisada, terem sido as selecionadas pelo programa estatístico como as de maior significância na implementação da variação. São elas as variáveis linguísticas: *posição do sujeito, traço semântico do referente do sujeito, paralelismo formal oracional e paralelismo formal discursivo, saliência fônica verbal e tipo morfológico do sujeito*; e as variáveis sociais: *gênero, escolaridade e faixa etária*.

² Entre chaves, a origem da entrevista (Corpus de Referência do Português Contemporâneo), o número da entrevista e a linha da ocorrência.

3 ANÁLISE DE RESULTADOS

Apresentam-se a seguir os resultados relativos à CV de 3PP no PE, juntamente com os fatores selecionados como relevantes no fenômeno pelo programa *GOLDVARB*.

Pelos percentuais expostos na tabela a seguir, é possível verificar 93,9% de emprego de formas verbais no plural junto de sujeitos de 3PP, uma frequência considerada alta se comparada às frequências observadas em estudos já realizados para variedades do PB.

Tabela 1: Concordância verbal de terceira pessoa do plural no português europeu

VARIEDADE	DESINÊNCIA DE 3PP	DESINÊNCIA DE 3PS	TOTAL
PE – CRPC	93,9% (1.039)	6,1% (68)	100% (1.107)

Fonte: Rubio (2012)

A seguir a comparação dos resultados obtidos no presente estudo com resultados evidenciados em outras variedades do PE, mencionados anteriormente.

Tabela 2: Concordância verbal de terceira pessoa do plural em variedades do português europeu

PORTUGUÊS EUROPEU			
VARIEDADE	CARACTERÍSTICAS SOCIAIS	3PP	3PS
FUNCHAL – PT (BAZENGA, 2010)	escolaridade: nula, fundamental, média e superior; faixa etária: 18 a 35, 36 a 55, + 56 anos; gêneros: masculino e feminino.	84%	16%
LISBOA – PT (MONGHILHOTT, 2009)	escolaridade: fundamental e superior; faixa etária: 15 a 36 e 45 a 76 anos; gêneros: masculino e feminino	91%	9%
PORTUGAL P. POPULAR – (VAREJÃO, 2006)	escolaridade: nula e até quatro anos de escolarização; faixa etária: 18 a 35, 36 a 55 e mais de 56 anos; gêneros: masculino e feminino.	92,2%	8,8%
PORTUGAL CRPC	escolaridade: 1 a 4, 5 a 8, 9 a 11 e + de 12 anos; faixa etária: 16 a 25, 26 a 35, 36 a 55 e + 55 anos; gêneros: feminino e masculino	93,9%	6,1%
CACÉM – PT (BRANDÃO; VIEIRA, 2012)	escolaridade: fundamental, média e superior; faixa etária: 18 a 35, 36 a 55, + de 56 anos; gêneros: masculino e feminino	98,9%	1,1%

Fonte: Rubio (2012)

Nas variedades do português de Portugal, embora as frequências apresentadas em todos os estudos excedam 84% de CV de 3PP, é possível notar a discrepância considerável de quase 15 pontos percentuais, verificada entre o estudo da região de Funchal (84%) e de Cacém (98,9%). Se para o PB, de uma forma geral, a escolaridade do informante revela-se como fator de extrema relevância no aumento da frequência de emprego da variante padrão, no fenómeno da CV de 3PP no PE, o grupo de fatores, preliminarmente, não demonstrou influenciar diretamente a variação, haja vista amostras com mesmos níveis de escolaridade terem apresentado frequências dispare e, ainda, a variedade do português popular investigada por Varejão (2006) apresentar maiores frequências de emprego da variante padrão do que outras variedades portuguesas com informantes de maior escolarização (inclusive de nível superior), como são as analisadas por Monguilhott (2009) e por Bazenga (2010).

Ao retomarmos as premissas propostas por Labov (2003), para a classificação dos fenómenos linguísticos como variáveis (5% a 95% de emprego das variantes), semicatóricos (95% a 99% de emprego de uma das variantes) e catóricos (100% de emprego de uma forma), teríamos que o PE apresenta, para o fenómeno de CV de 3PP, regras linguísticas diferentes, a depender da variedade considerada. As variedades analisadas nos estudos de Bazenga (2010) (84% de emprego da 3PP), de Monguilhott (2009) (91%), de Varejão (2006) (92,2%) e no presente estudo, com dados do CRPC (93,9%), apresentariam a CV de 3PP caracterizada como fenómeno variável, ainda que com forte predomínio da variante presença de marcas de plural. A variedade da região metropolitana de Lisboa (Cacém), considerada pelo estudo de Brandão e Vieira (2012), com 98,1% de emprego da 3PP, apresentaria a CV de 3PP como fenómeno semicatórico.

Importante destacar o que afirmam Vieira e Brandão (2014, p. 86) em relação ao limite quantitativo proposto por Labov (2003) para diferenciar fenómenos variáveis de semicatóricos:

[...] entende-se que é a junção dos perfis quantitativo e qualitativo da regra que determina seu estatuto. Se, em dada amostra, houver mais de 5% de uma das formas alternantes, mas todos os dados configurarem um único tipo de estrutura, não haveria efetivamente uma regra variável. De outra forma, se um conjunto inferior a 5% dos dados registrar formas alternantes em todos os contextos estruturais possíveis, julga-se adequado admitir uma regra variável – provavelmente limitada socialmente – com pouca expressividade quantitativa, do que pensar em semicatóricidade.

A análise dos contextos específicos nos quais efetivamente ocorre a variação na amostra do CRPC, proposta a seguir, proporcionará maiores reflexões sobre a caracterização do fenómeno como **variável**, pois além das diferenças percentuais em relação à variação na CV de 3PP no PB, é possível notar também diferente caracterização relacionada às variáveis que instauram o processo no PE. Abaixo, o quadro de seleção dos fatores, proposto a partir da submissão das amostras ao programa estatístico *GOLDVARB*.

	Fenômeno	CV DE 3PP NO PE – CRPC
Variáveis Linguísticas	Posição do sujeito	1º
	Traço semântico do referente do sujeito	2º
	Paralelismo formal discursivo	não selecionado
	Saliência fônica verbal	não selecionado
	Paralelismo formal oracional	não selecionado
	Tipo morfológico do sujeito	3º
Variáveis Sociais	Escolaridade	não selecionado
	Faixa etária	não selecionado
	Gênero	não selecionado

Quadro 1: Ordem de seleção das variáveis para o fenômeno de concordância verbal de terceira pessoa do plural no português europeu

Inúmeros estudos já demonstraram que o fenômeno variável no PB sofre a influência direta de vários grupos de fatores de ordem social e linguística; contudo, para o PE, houve a seleção de apenas três grupos, dos nove investigados. Ademais, não se verifica a seleção de nenhum dos grupos de fatores sociais considerados, o que pode apontar que o fenômeno possui comportamento uniforme nos diferentes estratos sociais.

Passa-se a tratar, na sequência, dos fatores linguísticos selecionados.

3.1 Posição do sujeito em relação ao verbo

A variável *posição do sujeito (S) em relação ao verbo (V)* é considerada importante contexto que se correlaciona à variação da CV (SCHERRE, 2005). Decat (1981; 1983) já apontara, na língua escrita e falada por estudantes e professores universitários, a forte tendência ao apagamento de marcas de CV junto de sujeitos pospostos de 3PP, o que, segundo a autora, deve-se, principalmente, ao fato de a CV, em português, ser controlada pela noção de tópico e não de sujeito.

O que importa para a CV é a condição de tópico do SN, sendo a regra, nesse caso, de aplicação obrigatória. Não havendo tópico – entendido como uma construção sintática – a tendência verificada no português é a de não se efetuar a concordância) embora nesse caso ela possa ser considerada de aplicação optativa com o SN que segue o verbo, o que explica a ocorrência alternada das formas verbais de singular e plural na língua falada e também na escrita). As sentenças serão interpretadas, então, como impessoais. (DECAT, 1983, p. 45)

Pontes (1987) e Berlinck (1989) demonstraram que, quando o SN ocupa posição à direita do verbo (V SN), a tendência é que não ocorra nenhuma marca de pluralização no verbo, uma vez que o SN, fora de sua posição prototípica de sujeito, é mais provável de

ser identificado como objeto do que como sujeito da sentença, atuação que guarda relação estreita tanto com a variável *transitividade* (não considerada neste trabalho, por razões já explicitadas) quanto com a variável *animacidade do referente do sujeito*.

Relacionadas a essa variável, consideram-se as variantes propostas por Naro (1981). A hipótese é de que a frequência de CV seja maior quanto mais saliente ou óbvia for a relação entre sujeito/verbo e/ou quanto mais perto estiver o sujeito do verbo a que se refere. Propõem-se os seguintes fatores, levando em conta posição e distância do sujeito em relação ao verbo:

- i. posição pré-verbal com núcleo distante de 0 a 5 sílabas do verbo (2a);
- ii. posição pré-verbal com núcleo distante de 6 a 10 sílabas do verbo (2.b);
- iii. posição pré-verbal com núcleo distante mais de 10 sílabas do verbo (2.c);
- iv. posição pós-verbal (2.d).

- (2.a) porque *as crianças* não **vieram** ao mundo só, apenas para nós termos prazer
[CRPC-455-7]
- (2.b) *os professores* agora também não **podem** vir de carro para as aulas.» «então porquê?
[CRPC-221-25]
- (2.c) *aquelas coisas* que hoje em dia já ninguém tem tempo de fazer mas **eram** realmente coisas encantadoras.
[CRPC-682-5]
- (2.d) outro dia **desceram** aqui dum automóvel aí *uns quatro ou cinco rapazes* e eu estava aqui dentro
[CRPC-091-8]

A seguir os resultados referentes ao controle desse grupo de fatores.

Tabela 3: Concordância verbal de terceira pessoa do plural no português europeu: resultados para a variável *posição do sujeito em relação ao verbo*

	VARIEDADE	P. EUROPEU – CRPC	
		% (nº de oc.)	peso relativo
POSIÇÃO DO SUJEITO CV DE 3PP	pré-verbal – 0 a 5 sílabas	96 (617/643)	0,570
	pré-verbal – 6 a 10 sílabas	96,9 (158/163)	0,536
	pré-verbal – mais de 10 sílabas	95,5 (168/176)	0,398
	pós-verbal	76,8 (96/125)	0,257

Fonte: Rubio (2012)

Os resultados revelam a atuação em acordo com a hipótese e em acordo com o comportamento evidenciado em trabalhos que consideraram o fenômeno de CV de 3PP em variedades brasileiras, com tendência à manutenção das formas verbais de plural em contextos de sujeito anteposto e próximo ao verbo e de diminuição do uso de verbos em 3PP para contextos de sujeito pós-verbal. Os pesos relativos e as frequências apontam que sujeitos próximos e antepostos aos verbos, como exibido em (3.a), tendem a condicionar o emprego de 3PP (PR de 0,570 e frequência de 96% de verbos em 3PP). Da mesma forma, os sujeitos antepostos que apresentam distância média em relação ao verbo (cinco a dez sílabas), como o da ocorrência (3.b), também demonstram tendência ao emprego da forma verbal de plural, com PR de 0,536 e frequência de verbos em 3PP de 96,6%. Para sujeitos em posição anterior

e de maior distância em relação ao verbo (mais de 10 sílabas) (3.c), o PR de 0,398 demonstra que esse contexto desfavorece o uso de verbos no plural, embora a frequência de emprego de 3PP tenha se apresentado pouco menor do que as dos grupos anteriormente apresentados (95,5%). O contexto *sujeito pós-verbal*, como o das ocorrências (3.d) e (3.e), apresenta maior propensão, em relação aos demais contextos, ao uso de formas no singular, com PR de 0,257 e frequência de 76,8%.

- (3.a) multa vez. até... vi até *lobos matarem* os cães muita, muita aquilo tem os dentes muito grandes, não é, quando, aquilo é uns que traçam mesmo. traçam, fazem logo uns buracos formidáveis..
[CRPC-854-8]
- (3.b) agora em vindo cá *as pessoas* a pagar promessas *perguntam* por as fitas, digo que as comi, não? digo que o senhor prior que as queimou.
[CRPC-1055-44]
- (3.c) o hábito que tem um cordão e *as senhoras, senhoras, ou mulheres*, com pouco mais de quarenta anos que lá *vão* e puxam o cordão ao santo e pedem-lhe um marido.
[CRPC-8575-20]
- (3.d) e... às vezes *aparece* assim também *clientes chatos*..
[CRPC-426-4]
- (3.e) só se vê é, é disparates e asneiras, é realmente é o que se vê e, *foi os tais casais* que tiveram aquelas preparações pré-conjugais.
[CRPC-426-4]

Para esse grupo, as tendências verificadas na variedade se assemelham às tendências verificadas em estudos do PB, apontando que a CV de 3PP é influenciada fortemente pelo grupo de fatores *posição do sujeito em relação ao verbo*.

3.2 Traço semântico do sujeito

Quanto às propriedades do SN-sujeito, o traço semântico *animacidade* do referente é outro fator que se mostra estatisticamente relevante para aplicação de CV no PB falado. Segundo Scherre e Naro (1998b):

O traço [+humano] desempenha um papel importante na concordância verbal. Na língua falada, sujeito [+humano] controla a concordância explícita plural de forma mais acentuada do que sujeito com traço [-humano]... no português falado do Brasil, um verbo com sujeito [+humano] plural apresenta maior probabilidade de concordar com seu sujeito do que um verbo com um sujeito [-humano]. (SCHERRE; NARO, 1998b, p. 48)

Dessa forma, a hipótese é de que o traço [+humano] do sujeito, como observado na ocorrência (4.a), favoreça a presença de marcas de plural nos verbos, enquanto o traço [-humano], observado na ocorrência (4.b), desfavoreça-a.

- (4.a) aquilo era um festival. eu dizia: «*estas gajas são* loucas furiosas
[CRPC-1202-8]
- (4.b) *as loiças é* sempre lavadas na pia lá de fora... é sempre...
[CRPC-1065-11]

Com base na comprovada importância da variável *animacidade* do referente sujeito na CV da língua falada e escrita do PB moderno e em dados do português antigo (SCHERRE; NARO, 1998b), considera-se também nesta pesquisa essa variável, conforme vemos a seguir.

- i. traço [+humano] (5.a);

- ii. traço [-humano, +animado] (5.b);
- iii. traço [-animado] (5.c).

- (5.a) e os outros colegas dos nossos maridos **iam** lá fazer-nos os... companhia às refeições
[CRPC-308-20]
- (5.b) por exemplo as sardinhas **podem** vir às nove ou dez horas, onze horas...
[CRPC-147-31]
- (5.c) as químicas **tomaram** uma evolução extraordinária e dentro dessas químicas foi-se arranjar coisas comerciais
[CRPC-1072-10]

Na sequência, os resultados para esse grupo de fatores:

Tabela 4: Concordância verbal de terceira pessoa do plural no português europeu: resultados para a variável *traço semântico do sujeito*

VARIEDADE T. SEM. DO SUJEITO		P. EUROPEU – CRPC	
		% (nº de oc.)	peso relativo
CV DE 3PP	[+ humano]	97 (733/756)	0,588
	[+ animado]	92,3 (24/26)	0,326
	[- animado]	86,8 (282/325)	0,316

Fonte: Rubio (2012)

Houve a confirmação das premissas relacionadas a esse grupo de fatores, haja vista a categoria que engloba sujeitos com traço [+humano], como o das ocorrências (6.a) e (6.b), ter se apresentado como de maior tendência ao emprego de 3PP, com frequência de 97% de aplicação de verbos em 3PP e PR de 0,588, seguida da categoria que engloba sujeitos com traço [+animado], como o evidenciado em (6.c) e (6.d), que apresenta menor tendência à pluralização dos sujeitos, mas exhibe comportamento intermediário (frequência de 92,3% e PR de 0,326) entre sujeitos de traço [+humano] e sujeitos de traço [-animado]. Cabe destacar, para o fator traço [-animado], o baixo número de ocorrências, que pode ter ocasionado discrepância entre percentual e peso relativo. Para o fator traço [-animado] ((6.e) e (6.f)), os resultados demonstram maior favorecimento do uso de verbos em 3PS do que os outros dois fatores, com frequência de emprego de 3PP de 86,8% e PR de 0,316.

- (6.a) coitado, como é que os rapazes **hão de adquirir** a mentalidade, a mentalidade rural, agrária que se quer para os especialistas dos dias de hoje? enso que os rapazes lá em Lisboa devem continuar a estudar coisas de computadores, de físicas, desse género
[CRPC-770-22]
- (6.b) há caçadores também, por exemplo, de arma branca que não **caça** só coelhos nem lebres, **caça**, por exemplo, um ouriço que é um animal que tem o pêlo bicudo e tem... e focinho de porco
[CRPC-564-10]
- (6.c) agora tamos é, tou eu e o major a agarrar nos *outros cavalos todos* que **estão** aí e a pô-los a saltar, aqueles novos que não saltavam
[CRPC-483-2]
- (6.d) são todos *animais* do campo que se **pode** utilizar, não para comer... para, para se matar para não, não desdenharem por exemplo os ninhos dos outros animais que podem prejudicar
[CRPC-564-30]

- (6.e) não; temos, temos... *as frutas são* um problema, porque nós não nascemos na fruta, não sabemos nada de fruta, tentamos saber qualquer coisa de fru[ta], não sei se há alguém que sabe, a fruta é muito difícil
[CRPC-793-12]
- (6.f) mas isso, felizmente *os incêndios do monte é* no verão, quando a gente vê o sol, não é, e quando há, quando há, às vezes uma pessoa se for a tempo apaga aquilo depressa
[CRPC-769-12]

Considerando-se a atuação do fator *traço semântico do sujeito*, têm-se tendências gerais bastantes semelhantes às verificadas em estudos do PB, com sujeitos de traço [+ humano] favorecendo o emprego de verbos em 3PP e sujeitos de traço [- humano] favorecendo o uso de verbos em 3PS.

3.3 Tipo estrutural de sujeito

O controle do tipo estrutural de sujeito é feito com base nas diferentes características que o SN-sujeito apresenta, as quais guardam relação com outras variáveis linguísticas investigadas e podem, por sua vez, influenciar as marcas de concordância presentes nos verbos. Para o controle dessa variável, recorre-se aos trabalhos de Naro e Scherre (1999), Naro e Scherre (2000a), Monguilhott e Coelho (2002), Rubio (2008, 2012) e Monguilhott (2009), pois são considerados complementares no tocante à análise dessa variável. Assim, neste trabalho, elegem-se os seguintes fatores para esse grupo:

- i. SN pleno simples (7.a);
- ii. SN pleno nu, aquele desprovido de determinantes e modificadores restritivos (7.b);
- iii. SN pleno composto com núcleo adjacente no singular (7.c);
- iv. SN pleno composto com núcleo adjacente no plural (7.d);
- v. pronome pessoal (7.e);
- vi. pronome indefinido (7.f);
- vii. pronome demonstrativo (7.g);
- viii. quantificador (numeral) (7.h);
- ix. pronome relativo (7.i);
- x. oculto ou desinencial (7.j).

- (7.a) é claro ao fim de uns certos meses *as conversas esgotaram-se*
[CRPC-308-30]
- (7.b) multa vez. até... vi até *lobos matarem* os cães
[CRPC-854-21]
- (7.c) então mas a carne, *a carne e o leite* até *alimentam* muito!
[CRPC-785-10]
- (7.d) *a formação dos professores a capacitação as reuniões e os cursos são* feitos pelas mesmas pessoas todo mundo é capacitado igualmente... da mesma forma
[CRPC-725-20]
- (7.e) *eles dão* uma opinião e eu dou outra, gosto de sugerir e, e, e...
[CRPC-832-34]
- (7.f) e dão à gente, *outras* até *pegam* nos cântaros de água, botam aguardente
[CRPC-863-12]

- (7.g) como *estes* aqui só *fazem* isso, pensam que é uma posição de superioridade
[CRPC-290-10]
- (7.h) e então o que é que acontece? *os dois ganham* e nós temos que dar o voto vencido
[CRPC-776-6]
- (7.i) cada régulo tinha uma companhia de velhos *que eram* os conselheiros.
[CRPC-308-30]
- (7.j) há *caçadores* também, por exemplo, de arma branca que não caça só coelhos nem lebres, *caça*, por exemplo, um ouriço
[CRPC-564-10]

A expectativa era de que o controle do tipo de sujeito, aliado ao controle de outras variáveis, dentre elas *posição do sujeito e paralelismo linguístico*, pudesse evidenciar sujeitos e características que contribuíssem para a marcação ou o apagamento do plural nos verbos.

Os sujeitos do tipo *pronomes pessoais* (7.e) (bastante recorrentes na representação da 3PP), por exemplo, segundo Zilles (2000), apresentam forte tendência a ocorrer em posição anterior ao verbo, característica que, comprovadamente, contribui para maior emprego de formas verbais em 3PP. Por outro lado, sujeitos do tipo SN-pleno (simples, nu ou composto) (7.a-b-c-d) ou pronome indefinido (7.f) têm posição menos fixa, podendo vir pospostos ao verbo, o que contribui para o emprego dos verbos na 3PS (ZILLES, 2000).

Para sujeitos do tipo composto (7.c-d), é interessante destacar que os núcleos podem vir ambos no plural, ambos no singular ou se apresentarem um no plural e outro no singular, conforme faz referência o trabalho de Naro e Scherre (2000a). Considerando que a presença de uma marca de plural dentro do sintagma nominal composto, sujeito do verbo, favorece a concordância, se essa marca de plural advir no núcleo mais próximo do verbo, a chance de ocorrer a pluralização do verbo aumenta.

Por tipo de sujeito *pronomes relativos* consideram-se os casos em que o verbo é antecedido por um pronome relativo que funciona na oração como sujeito e que se reporta a uma estrutura anterior a ele, na maioria das ocorrências, um SN.

Sujeitos desinenciais (7.j) são os sujeitos que não foram expressos na oração analisada, mas que possuem um referente localizado em orações anteriores.

A seguir, apresentam-se os resultados para esse grupo de fatores.

	VARIEDADE	P. EUROPEU – CRPC	
		% (nº de oc.)	peso relativo
TIPO ESTR. DE SUJEITO CV DE 3PP	pronome pessoal	99,4 (179/180)	0,807
	oculto ou desinencial	96,9 (281/290)	0,566
	Composto (núcleo adjacente singular)	85 (6/7)	0,312
	composto (núcleo adjacente no plural)	100 (9/9)	0,830
	pronome relativo	95,7 (225/235)	0,447
	Quantificador	92,3 (12/13)	0,381
	SN-pleno simples	89,1 (286/321)	0,348
	pronome indefinido ou demonstrativo	84,2 (32/38)	0,203
	SN-pleno nu	70,6 (12/17)	0,186

Fonte: Rubio (2012)

As características evidenciadas na estruturação dos sujeitos influenciam a CV de 3PP, pois se podem observar, na tabela, diferenças significativas de percentuais e de PRs entre as variantes desse grupo. Destaca-se a discrepância considerável de quase 30 pontos percentuais de frequência e um range de 0,621 entre a categoria que apresentou menor frequência (*SN-pleno nu*), como em (8.b), e a categoria com maior frequência de CV (*pronome pessoal*), como em (8.a). Essa última, inclusive, praticamente apresentou o emprego quase categórico de verbos em 3PP, com frequência de 99,4% (uma ocorrência apenas de uso de 3PS (8.d)) e PR de 0,807, o que demonstra que ela é fortemente favorecedora da pluralização verbal. Semelhantemente, a categoria *sujeito oculto ou desinencial*, conforme se observa em (8.c), mostrou-se favorecedora do uso de verbos em 3PP, haja vista ter apresentado frequência de 96,9% e PR de 0,566.

(8.a) com molhos lá ao modo deles, **eles gostam**, principalmente a gente damos aqui um cabrito que eles adoram, limpam até o pãozinho com... o pão limpam com, no prato aquele molhozinho do pão.
[CRPC-041, l. 2]

(8.b) pois, minha senhora, **vinha capitães**, vinha tudo aflito.

[CRPC-149, l. 10]

(8.c) mas é que no meu tempo - agora já não, está tudo muito; (...) os catecismos, a gente dá os catecismos às crianças, geralmente elas todas sabem ler - mas no meu tempo as **crianças** ainda eram muito pequenas, não **sabiam**.
[CRPC-031, l. 20]

(8.d) mesma coisa. só há, a, as raparigas então ao domingo é que elas... *elas*... lá na cozinha **faz** o jantar
[CRPC-1055-90]

O peso relativo de 0,830, verificado na categoria *sujeito composto com núcleo adjacente ao verbo no plural* (9.a), aponta que essa categoria é favorecedora do emprego de plural nos verbos. Em contrapartida, a categoria *sujeito composto com núcleo adjacente no singular* (9.b) revelou-se como desfavorecedora do emprego de 3PP, com frequência de 85% e peso relativo de 0,312. A categoria *quantificador* (9.c) (92,3%), por sua vez, exibiu peso relativo de 0,381, valor que sugere que o contexto desfavorece o uso de 3PP.

(9.a) tudo muito bem; quando *o tabaco e os fósforos acabaram*, já se viu mais apertado com eles... chegou então à beira duma povoação chamada (...) e foi então lá fazer levantar o taberneiro às três da manhã e, e comprou tabaco e fósforos

- [CRPC-785-22]
- (9.b) é só praticamente... *ginástica e ténis de mesa* é só os únicos desportos que eles praticam. nós lá em cima não, praticamos todos
[CRPC-785-12]
- (9.c) agora veja se por exemplo esses sessenta mil operários, que só *trinta mil fossem* casados, portanto eram mais trinta mil pessoas, depois desses trinta mil que só quinze mil tivessem dois, dois filhos que é o, normalmente é o que se tem, portanto eram mais trinta mil pessoas
[CRPC-135- 2]

Ao reavivarmos o que postula Naro (2003) sobre a análise de pesos relativos, destacamos que é importante verificar não somente se o PR do contexto observado ultrapassa ou não o valor de 0,5, mas também se ele, face aos demais, pode ser considerado como favorecedor de uma variante ou de outra. Partindo do extremo inferior da tabela, é possível verificar que sujeitos do tipo *SN-pleno nu* são desfavorecedores do emprego de verbos em 3PP, pois apresentam a menor frequência e PR de todos os contextos observados (70,6% e 0,186). Da mesma forma, sujeitos representados por pronomes indefinidos ou demonstrativos, como em (10.a), apresentaram frequência de 84,2% e PR de 0,203, que superaram somente os valores da categoria anterior, ou seja, comparada às demais categorias, essa categoria também tende a desfavorecer a CV de 3PP, juntamente com a categoria *SN-pleno simples* (10.b), que, embora apresentasse frequência e PR pouco maior (89,1% e PR de 0,348), se equiparada às categorias *pronome pessoal* e *sujeito oculto o desinencial*, também é desfavorecedora do uso de verbos em 3PP junto a sujeitos de 3PP.

- (10.a) e há aquele género de, de rapazes que não fazem absolutamente nada, vivem à custa dos pais - e *alguns já são* grandes - e eu conheço exemplos e conhe(…), e conheço-os a eles... eu não concordo. levam uma vida de café e não fazem mais nada,
[CRPC-832-9]
- (10.b) só se vê é, é disparates e asneiras, é realmente é o que se vê. e, **foi os tais casais** que tiveram aquelas preparações pré-conjugais.
[CRPC-711-2]

Em posição intermediária estão os contextos com pronomes relativos, como em (11), que, ainda que exibam frequência de 95,7% e PR pouco abaixo de 0,5 (0,447), podem ser analisados, como neutros ou sem favorecimento de uma ou outra variante dependente no processo de variação.

- (11) e especialmente no nosso país escasseiam precisamente essas... escolas técnicas *que existem* noutros países e que aqui não se consegue nada e a formação, tirando o ensino médio, ou o ensino liceal, curso comercial, praticamente, tecnicamente, e tecnicamente não há qualquer escola
[CRPC-476-2]

Não é demais chamar a atenção para o baixo número de ocorrências de algumas categorias, como *sujeito composto com núcleo adjacente ao verbo no singular* e *com núcleo adjacente ao verbo no plural* (7 e 9 ocorrências, respectivamente), *quantificador* (13 ocorrências) e *SN-pleno nu* (17 ocorrências), o que sugere que os resultados apresentados para esses contextos sejam observados com ponderação. No intento de justificar as tendências exibidas para algumas categorias, retomar-se-ão essas observações mais abaixo.

O contexto em que se verifica o pronome de 3PP (*eles/elas*) como sujeito denota tendência semicatórica ao emprego de 3PP, justificada pelas características desse contexto, dentre elas, o fato de a representação de plural no sujeito estar presente em um único elemento, como se observa na ocorrência (12.a). A não ocorrência de posposição desse tipo de sujeito em relação ao verbo também pode contribuir para a tendência apresentada, pois essa posição é comum a outros contextos, como os de sujeito do tipo *SN-pleno simples* e *SN-pleno nu*, verificados em (12.b-c), e se mostrou extremamente propensa ao emprego de formas verbais de 3PS, conforme já constatado. As categorias de sujeito que se apresentaram como de menor tendência ao uso dos verbos em 3PP, inclusive, são passíveis de apresentar posposição do sujeito, o que influenciou sobremaneira a diminuição da frequência. Essa característica

foi verificada como muito recorrente para a categoria *SN-pleno nu* (12.c-d) (12, das dezessete ocorrências), que demonstrou, não por coincidência, também ser a mais propensa ao uso de 3PS.

- (12.a) acerca dum medicamento novo que *eles lançaram* era um, um calmante que *eles lançaram*. e, e eu sou capaz de não errar se disser que dez por cento dos medicamentos que vendo são calmantes
[CRPC-1082-60]
- (12.b) quando tinha vagar, portanto normalmente antes de me deitar... ou *falhava-me os dedos*, ou *falhava-me o sopro*, ou *falhava-me aquilo*.
[CRPC-710-8]
- (12.c) as pessoas dizem-te uma série de coisas, portanto, acerca delas, não sei quê não sei quê, que mais. e *vai-se eliminando pessoas*, vão, vão outras ficando assentes.
[CRPC-1230-12]
- (12.d) olha, deixa, espera lá, *deve vir aí meninas* a comprar qualquer coisa - e eu estava à hora do almoço a cozinhar
[CRPC-1292-2]

Em relação aos sujeitos do tipo *oculto ou desinencial*, a propensão maior à pluralização verbal pode ser justificada pela falta de referente explícito de 3PP nos sujeitos, o que leva a maior necessidade de marcação de plural nos verbos, nesses contextos, único elemento a receber marca número-pessoal na oração, como se pode observar na ocorrência (13.a). Os verbos em 3PS podem ocasionar ambiguidade por serem usados em conjunto com ampla gama de pronomes pessoais nas variedades não padrão, como se verifica com a mudança de verbo em 3PP da ocorrência (13.b) para verbo em 3PS, em (13.c).

- (13.a) que já ninguém quer viver nos montes. ora pois se *eles* têm as aldeias, onde **podem** ver a televisão à noite **podem** conviver com, com as outras pessoas,
[CRPC-673, l. 5]
- (13.b) a mulherzinha da limpeza andava lá no trabalho dela, e *os soldados* depois entravam e **saíam** com as botas sujas e não sei... e, se mais coisas sujas - calças e tudo! - **salpicavam** aquilo tudo, e então a... um dos s(...) um deles, ou o np, ou lá um dos camaradas, disse para os soldados, lá para um dos soldados;
[CRPC-1071, l. 2]
- */(13.c) a mulherzinha da limpeza andava lá no trabalho dela, e os soldados depois entravam e **saía** com as botas sujas e não sei... e, se mais coisas sujas - calças e tudo! - **salpicava** aquilo tudo, e então a... um dos s(...) um deles, ou o , ou lá um dos camaradas, disse para os soldados, lá para um dos soldados;
[CRPC-793, l. 12]

Em (13.c), a mudança dos verbos com sujeito do tipo *oculto ou desinencial* para 3PS ocasiona a ambiguidade de referente, principalmente no último contexto, da forma verbal *salpica*, que pode apresentar como referente *mulherzinha da limpeza* ou *soldados*. Nesses casos, é comum que os falantes optem pelo uso de 3PP.

3.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O GRUPO *SALIÊNCIA FÔNICA VERBAL* (NÃO SELECIONADO)

Na categoria de número das formas verbais, a oposição mínima verificada entre a forma singular e a forma plural em terceira pessoa envolve primeiramente nasalização sem mudança na qualidade da vogal na forma plural (*vive/vivem, consegue/conseguem*) (14a). A alta saliência fônica ocorrerá, por exemplo, com verbos irregulares, como *ser (é/são)* (14b).

- (14a) *as senhoras podem* [pode] tar a querer saber e pode pensar que é mentira

[CRPC-248-15]

- (14.b) ele é o rapaz *elas são* [é] as raparigas, mas na questão do trabalho e tudo, são iguais
[CRPC-1378-5]

Levando em conta a grande importância que esse fator exerce sobre fenômenos variáveis de ordem morfosintática e, também, a influência por ele demonstrada em outros trabalhos (cf. LEMLE; NARO, 1977; NARO, 1981; SCHERRE; NARO, 1997; SCHERRE; NARO, 2006, dentre inúmeros outros), consideraram-se para essa variável resultados obtidos por Scherre e Naro (2006), que hierarquizaram dois grande níveis de saliência fônica verbal, Rubio (2008) e Lucchesi, Baxter e Silva (2009), que consideraram três níveis diferentes de saliência entre singular e plural:

(i) *máxima diferenciação fonológica*, percebida pela total alteração das desinências modo-temporais e/ou do radical, sendo uma forma completa ou parcialmente distinta da outra, mais precisamente, observado na oposição entre *é/são, fez/fizeram, pôs/puseram* (15.a);

(ii) *média diferenciação fonológica*, percebida por uma alteração perceptível da desinência modo-temporal, sem alteração do radical; são exemplos as oposições entre *quis/quiseram; trouxe/trouxeram; falou/falaram, morreu/morreram* (15.b);

(iii) *mínima diferenciação fonológica*, percebida, na fala espontânea, apenas pela nasalização da vogal final não acentuada e/ou adição de uma semivogal, sem envolvimento do radical, como, por exemplo, nas oposições entre *fala/falam; falava/falavam; come/comem; dá/dão; vai/vão; faz/fazem* (15.c).

- (15.a) felizmente *os incêndios do monte é* [são] no verão quando a gente vê o sol
[CRPC-863-40]

- (15.b) *todos eles tiraram* [tirou] peixe, o meu cunhado e o outro, tiraram, o meu cunhado tirou quatro sargos
[CRPC-106-9]

- (15.c) *colegas de escritório ou dum trabalho qualquer via* [viam] na rua,
[CRPC-1202-50]

Para o grupo de fatores *saliência fônica verbal*, tinha-se a expectativa de que formas mais salientes de plural, em relação às suas formas singulares, tendessem a ser mais marcadas do que as formas plurais menos salientes, ou seja, oposições mais salientes são mais perceptíveis e, portanto, aumentam a probabilidade de ocorrência da variante explícita de plural.

Seguem os resultados percentuais para o grupo de fatores *saliência fônica CV* de 3PP no PE do CRPC.

Tabela 6: Concordância verbal de terceira pessoa do plural no português europeu: frequências para a variável *saliência fônica verbal*

	VARIEDADE SAL. FÔNICA	P. EUROPEU – CRPC	
		% (nº de oc.)	p. relativo
SAL. FÔNICA CV DE 3PP	Mínima	93,9 (775/825)	-
	Média	95,3 (164/172)	-
	Máxima	90,9 (100/110)	-

Fonte: Rubio (2012)

Ainda que o grupo de fatores não tenha sido selecionado, a análise das frequências e das ocorrências observadas nas amostras contribuirá para maior entendimento das especificidades dos contextos de CV variável no PE.

Chama a atenção o fato de a categoria *saliência máxima* ter apresentado percentual menor que as demais para o emprego de verbos em 3PP (90%). A hipótese, baseada em estudos do PB, era de que esse nível de saliência apresentasse o maior percentual de CV da amostra, o que, no entanto, não ocorreu. Em análise qualitativa das ocorrências com saliência máxima que não apresentaram verbos em 3PP (dez ocorrências), foi possível constatar que, em seu total, tratava-se de contextos com o verbo *ser*, como os apresentados abaixo em (16.a), (16.b) e (16.c).

- (16.a) mas isso, felizmente *os incêndios do monte* é no verão, quando a gente vê o sol, não é, e quando há, quando há, às vezes uma pessoa se for a tempo apaga aquilo depressa.
[CRPC-863-2]
- (16.b) : é. e depois há, há isto que, que parece-me, parece-me que tem importância, é que, dantes a farmácia era a farmácia oficina, on[de], onde ha(...), havia... como sabem... agora *os medicamentos* é quase tudo especializado
[CRPC-1082-20]
- (16.c) *as picarias* é um género de touros só para curiosos, não, não é toureio, nem nada; larga-se um touro
[CRPC-784-14]

Nota-se, após o verbo no singular, a presença do predicativo também no singular, um contexto em que a própria gramática normativa admite como variável na CV, conforme afirma Bechara (2002, p. 558): “em alguns casos, o verbo *ser* se acomoda à flexão do predicativo”.

Ainda em consideração ao grupo de fatores *saliência fônica*, é possível notar que 50, dos 68 casos de não pluralização verbal, apresentam nível mínimo de saliência, caracterizado pela desnasalização da forma verbal de plural ((17.a), (17.b) e (17.c)). Soma-se a isso, o fato de 50% desses casos apresentarem sujeito em posição pós-verbal (25 ocorrências), conforme se pode verificar em (17.d) e (17.e).

- (17.a) digamos, *colegas de escritório ou dum trabalho qualquer* **via**-as na rua.
[CRPC-1202-2]
- (17.b) umas casas *que vende* selos de maneira que... comprando aos poucos, depois vou comprando, compro alguns, é claro que isso, isso é por, há aquelas marés de, de coleção
[CRPC-1308-4]
- (17.c) lá lhes pedi, eles lá disseram que gostaram de algumas, *doutras* que não lhes **tinha** interessado grandemente, que as não tinham sentido, e o np também se pronunciou e eu perguntava porquê então, e ele disse: «também gostei, sou mau aluno, mas também gostei muito de poesia
[CRPC-093-4]
- (17.d) agradava a todos, percebes?, **via**-se lá *madames* com, com brutas cabeleiras e, e oxigenadas, e não sei quê, até (...) hippies, e aqueles tipos armados em revolucionários,
[CRPC-1292-10]
- (17.e) o império também nas ilhas também se faz, é uma espécie dum, dum onde **toca** *as bandas de música*, dum coreto
[CRPC-111-16]

Ao se reunirem as dez ocorrências com o verbo *ser* e as cinquenta ocorrências de saliência mínima, restam apenas oito casos de ausência de plural nos contextos de 3PP, fora dos contextos restritos acima evidenciados. Por meio do cruzamento dos fatores

saliência fônica e posição do sujeito foi possível verificar que, desses oito casos, quatro apresentaram posposição do sujeito ((18.a) a (18.d)) e um grande distanciamento do sujeito em relação ao verbo ((18.e)), contextos que desfavorecem o emprego do plural.

- (18.a) Só se vê é, é disparates e asneiras, é realmente é o que se vê. e, **foi os tais casais** que tiveram aquelas preparações pré-conjugais.
[CRPC-725-8]
- (18.b) que eu estava deitada. coisa terrível! **abriu** *imensas fendas...* quer dizer, estes arranjos assim, mais ou menos aldrabados, são vestígios tudo desse tremor de terra.
[CRPC-79-9]
- (18.c) de maneira que aqueles dez gajos são quase escolhidos assim um bocado ad hoc, percebes? faz-se uma autocrítica, as pessoas dizem-te uma série de coisas, portanto, acerca delas, não sei quê não sei quê, que mais. e **vai**-se eliminando *peessoas*, vão, vão outras ficando assentes.
[CRPC-1333-9]
- (18.d) isto ficou com os co(...), coberto de lodo e depois, quando **acabou** *as inundações*, o presidente da câmara mandou limpar isto tudo e quando andou aqui pessoal a limpar
[CRPC-964-3]
- (18.e) sai tudo, quer dizer, e... há *clientes* que até dá gosto, pegam nisto, pegam naquilo, pegam no outro, põem tudo em cima do balcão, **faz** a conta e pronto; nem... descontos, nem... faça mais baratinho, nem... não há esses problemas,
[CRPC-75-3]

Somente as três ocorrências restantes não se encaixam nos contextos restritos de variação de CV do PE ((19.a-c)), todavia duas delas se encontram na sequência e são pertencentes ao mesmo falante ((19.b) e (19.c)).

- (19.a) desse Sporting havia vários sócios (...) devido a *umas questões quaisquer* que não **foi** do meu tempo, resolvemos criar um outro clube
[CRPC-75, l. 3]
- (19.b) tem a sua solução agradável, porque nascem *as culturas de primavera* e não **vai** prejudicar as culturas de sequeiro.
[CRPC-79, l. 3]
- (19.c) já vai prejudicar as culturas de sequeiro, que os trigos já estão feitos e, e *as culturas de primavera* já não as **vai** beneficiar, porque já é bastante tarde.
[CRPC-79, l. 3]

4 CONCLUSÕES

Para a variação de concordância verbal de terceira pessoa do plural na amostra do português europeu do Corpus de Referência do Português Contemporâneo, apenas três fatores foram selecionados como relevantes, o que pode ser justificado previamente pela alta frequência de pluralização verbal (93,9%), ou, em outros termos, pela baixa frequência de variação.

Apesar de o fenómeno ter sido caracterizado primariamente como variável, nos termos de Labov (2003), por apresentar frequência de variação entre 5% e 95%, a análise dos grupos de fatores envolvidos no processo, todos de natureza linguística, acompanhada da análise qualitativa das ocorrências sem marcas de plural, evidenciou contextos específicos nos quais a alternância das variantes efetivamente ocorre, como apontamos ao longo da discussão.

Em relação ao grupo de fatores *posição do sujeito*, a variação ocorre de forma mais efetiva somente nos contextos de posposição do sujeito, com percentuais que realmente indicam, apenas nesse contexto, fenômeno variável.

Para o grupo *traço semântico do sujeito*, somente os contextos de sujeitos com traço [- humano] apresentaram-se como passíveis de variação, por apresentarem percentuais abaixo de 92%, pois o contexto com sujeitos de traço [+ humano], por seu elevado percentual, mostrou-se como semicategórico em relação ao emprego de verbos em 3PP.

Nos contextos considerados para o grupo de fatores *tipo estrutural de sujeito*, o fenômeno variável ficou restrito aos sujeitos do tipo *SN-pleno simples, pronome indefinido ou demonstrativo e composto com núcleo adjacente ao verbo no singular*, já que os sujeitos do tipo *pronome pessoal, oculto ou desinencial e pronome relativo* também apresentaram CV de 3PP semicategórica, e os sujeitos do tipo *quantificador e SN-pleno nu* exibiram número de ocorrências que restringe a análise.

Associa-se a essas constatações a não seleção das variáveis sociais consideradas, o que determina a impossibilidade de ampliação da frequência de emprego da variante inovadora, *verbos em 3PS*, pois nenhum dos estratos sociais demonstra ser precursor de uma possível mudança. Além disso, a não seleção dos grupos de fatores *gênero e escolaridade* (e, conseqüentemente, o comportamento uniforme entre os diversos estratos) denota não haver estigma em relação à variante inovadora, que também é não padrão, por serem específicos os contextos em que se verifica o seu emprego.

O aludido contexto mais restrito de variação na CV de 3PP aliado ao fato de que nenhum dos três grupos de fatores sociais considerados terem sido selecionados para o fenômeno leva ao questionamento do fenômeno investigado nessa variedade ser caracterizado como *variável*.

Conforme apontam Brandão e Vieira (2012, p. 1042), a classificação do fenômeno como *semicategórico* não constitui mera diferenciação terminológica, pois permite observar se o fenômeno linguístico tem suas realizações mais próximas de um parâmetro gramatical, do que de uma forma alternante, disponível junto de outra(s) equivalente(s).

Ao retomarmos as considerações de Vieira e Brandão (2014) sobre as diferenças não só quantitativas, mas também qualitativas entre um fenômeno variável e um fenômeno semicategórico e também toda caracterização das ocorrências sem marcas de plural do CRPC, concluímos que a concordância verbal de terceira pessoa do plural na variedade do português europeu investigada é fenômeno linguístico de regra *semicategórica*, com afrouxamento das normas relativas à pluralização verbal e com aceitação da variação em determinados contextos, como são, por exemplo, os contextos de *sujeito pós-verbal*, os *contextos com verbo ser* e os *contextos de saliência mínima*, em que oposição entre singular e plural nos verbos se dá somente em relação à nasalização da vogal final.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, S. E. dos. *Um estudo variacionista da concordância verbo-sujeito na fala pessoense*. 1999. 188f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1999.
- BAZENGA, A. *Realização variável da concordância verbal no português falado no Funchal*. 2010. Disponível em: <http://umapt.academia.edu/AlineBazenga/Talks/30134/Realizacao_variavel_da_concordancia_verbal_no_portugues_falado_no_Funchal>. Acesso em: 22 jul. 2013.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BERLINCK, R. A. A construção VS no português do Brasil: Uma visão diacrônica do fenômeno da ordem. In: TARALLO, F. (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: UNICAMP, 1989. p. 95-112.

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. *Alfa, rev. linguíst.* (São José Rio Preto), São Paulo, v. 56, n. 3, p. 1035-1064, 2012.

DECAT, M. B. N. Verbal agreement differences in spoken and written Brazilian Portuguese and their consequence for the teaching of composition. *Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura*, Belo Horizonte, n. 5, p. 25-39, 1981.

_____. Concordância verbal, topicalização e posposição do sujeito. *Ensaio de Linguística: Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura*, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, n. 9, p. 9-47, dez. 1983.

GAMEIRO, M. B. *A concordância verbal na língua falada da região central do estado de São Paulo*. 2005. 198f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

GRACIOSA, D. M. D. *Concordância verbal na fala culta carioca*. Rio de Janeiro, 1991, 176f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1991.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

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

_____. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (Org.). *Sociolinguistics: the essential readings*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 235-250.

LEMLE, M.; NARO, A. J. *Competências básicas do Português*. Rio de Janeiro: Mobral/Fundação Ford, 1977.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; SILVA, J.A.A. A concordância verbal. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Org.). *O português afro-brasileiro*. EDUFBA: Salvador. 2009. p. 331-371.

MONGUILHOTT, I. O. S. *Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE*. Florianópolis, 2009. 229f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina.

MONGUILHOTT, I. O. S., COELHO, I. L. Um estudo da concordância verbal de terceira pessoa em Florianópolis. In: VANDRESEN, P. (Org.). *Variação e mudança no português falado na região sul*. Pelotas: Educat, 2002. p. 189-216.

MONTE, A. *Concordância verbal e variação: uma fotografia sociolinguística da cidade de São Carlos*. 2007, 114f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

NARO, A. The social and structural dimensions of a syntactic change. *Language*, v.57, n.1, p.63-98, 1981.

_____. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, M. C., BRAGA, M. L. (Org.) *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 15-25.

NARO, A. J.; SCHERRE, M.M.P. Sobre o efeito do princípio da saliência na concordância verbal na fala moderna, na escrita antiga e na escrita moderna. In: MOURA, D. (Org.) *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: EDUFAL, 1999. p. 26-37.

_____. A hierarquização do controle da concordância no português moderno e medieval: o caso de estruturas de sujeito composto. In: GROBE, S. & ZIMMERMANN, K. (Org.). *O português brasileiro: pesquisas e projetos*. Frankfurt am Main: TFM, 2000a. p. 167-188.

NARO, A. J.; SCHERRE, M.M.P. Variable concord in Portuguese: the situation in Brazil and Portugal. In: MCWHORTHER, J. (Org.). *Language Change and Language Contact in Pidgins and Creoles*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000b. p. 235-255.

_____. A relação verbo/sujeito: o efeito máscara do *que* relativo. In: HORA, D., COLLISCHONN, G. *Teoria Linguística: fonologia e outros temas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 383-401.

_____. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NICOLAU, E. M. D. *A ausência de concordância verbal em português: uma abordagem sociolinguística*. 1984. 152f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – UFMG, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 1984.

NINA, T. de J. C. *Concordância nominal/verbal do analfabeto na micro-região de Bragantina*. 1980. 130f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – PUC/RS, Porto Alegre, 1980.

PONTES, Eunice S. L. *O tópicio no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

RODRIGUES, A.C.S. *A concordância verbal no português popular em São Paulo*. 1987. 189 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1987.

RODRIGUES, D. A. *A concordância verbal na fala urbana de Rio Branco*. 1997. 198f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1997.

RUBIO, C. F. *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu: estudo sociolinguístico comparativo*. 2012. 391 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

_____. *A concordância verbal na região noroeste do Estado de São Paulo*. 2008. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Duas dimensões do paralelismo formal na concordância de número no português popular do Brasil. *D.E.L.T.A. – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo: EDUC, v. 9, n. 1, 1993. p. 1-14.

_____. A concordância de número no português do Brasil: um caso típico de variação inerente. In: HORA, D. da (Org.) *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Idéia, 1997, p. 93-114.

_____. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In: RUFFINO, G. (Org.) *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani. Università di Palermo. Tübingen: Max Niemayer Verlag, 1998a. p. 509-523.

_____. Restrições sintáticas e semânticas no controle da concordância verbal em português. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, n. 1, p.45-71, jul./dez. 1998b, p. 54-71.

_____. *Shifting control: the use of agreement in written language*. Annual Meeting of the Michigan Linguistic Society. East Lansing: Michigan State University, Department of Linguistics and Germanic, Slavic, Asian & African Languages, 1999. p. 122-146.

_____. Sobre as origens estruturais do português brasileiro: crioulização ou mudança natural? *Papia - Revista de crioulos de base Ibérica*, Brasília: Thesaurus, 2001, p. 41-50.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J.. *Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro*. SCRIPTA, Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, v. 1, n. 18, p. 162-185, 2006.

_____. Sobre o deslocamento do controle da concordância verbal. *Linguística*, Rio de Janeiro, v.3, n. 1, p. 133-158, 2007.

SILVA, J. A. A. *A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil: um panorama sociolinguístico de três comunidades do interior da Bahia*. 2005. 340 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

VAREJÃO, F. O. A. *Varição em estruturas de concordância verbal e em estratégias de relativização no português europeu popular*. 2006. 187 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. Tipologias de regras linguísticas e estatuto das variedades/línguas: a concordância em português. *Linguística (ALFAL)*, João Pessoa v. 30, n. 2, p. 81-112, dez. 2014.

ZILLES, A. M. S. A posposição do sujeito ao verbo no português falado no Rio Grande do Sul. *Letras de Hoje*. v. 35, n. 1, p. 75-96, mar. 2000.

Recebido em 08 / 07 / 2015. Aprovado em 20 / 08 / 2015.

ASPECTOS DA PRÁTICA DOCENTE NA REVISÃO E REESCRITA DE NARRATIVA DE TERROR

ASPECTOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA REVISIÓN Y REESCRITURA
DE NARRATIVA DE TERROR

ASPECTS OF THE TEACHING PRACTICE IN THE HORROR NARRATIVE'S REVISION AND
REWRITING

Denise Moreira Gasparotto*

Instituto Federal Catarinense

Renilson José Menegassi**

Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: Este texto enfoca a revisão e a reescrita de textos na prática docente junto a alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, na região Noroeste do estado do Paraná, a partir da produção, em sala de aula, do gênero discursivo *Narrativa de Terror*. Concebendo a reescrita como trabalho e pautados nos pressupostos dialógicos do Círculo de Bakhtin, no tocante ao dialogismo, a responsividade do discurso escrito, aos gêneros, e em trabalhos sobre revisão e reescrita de textos, a partir dos estudos da Linguística Aplicada, a pesquisa observou a prática orientada de uma professora sobre os processos de revisão e reescrita de textos de alunos nessa situação. A caracterização do gênero *Narrativa de Terror* foi o foco principal, demonstrando que os apontamentos para reescrita deveriam ser observados a partir desse pressuposto. A coleta de registros ocorreu no período do segundo semestre de 2012, após intervenção teórico-metodológica colaborativa realizada com a professora, oferecendo-lhe subsídios teóricos e discussões

* Mestre em Letras pela UEM e professora EBTT no Instituto Federal de Catarinense, campus Videira. E-mail: denisegasparotto@yahoo.com.br

** Doutor em Letras pela UNESP-Assis; pós-doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP e professor na Universidade Estadual de Maringá. E-mail: renilson@wnet.com.br

orientadas para subsidiar a compreensão da proposta de trabalho e avaliação das condutas em andamento. Os resultados das análises apontam que: a) a internalização de pressupostos teórico-metodológicos se efetiva quando um só gênero discursivo é focado; b) as orientações e o acompanhamento com a docente são práticas necessárias no processo de formação continuada; c) o aprimoramento no desenvolvimento da escrita dos alunos; d) a necessidade de desenvolver e aprimorar estratégias próprias de revisão e reescrita ao gênero investigado; e) o trabalho com a revisão e a reescrita de textos em gênero textual específico se mostra mais eficaz, em virtude das necessidades desse enunciado.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa de terror; reescrita; formação docente continuada.

RESUMEN: Este texto enfoca la revisión y la reescritura de textos en la práctica docente junto a alumnos de los 4º y 5º años de Enseñanza Fundamental I, en la región Noroeste del estado de Paraná- Brasil, a partir de la producción, en el aula, del género discursivo *Narrativa de Terror*. Concibiendo la reescritura como trabajo y pautados en los presupuestos dialógicos del Círculo de Bakhtin, en lo que se refiere al dialogismo, la respuestas del discurso escrito, a los géneros, y en trabajos sobre revisión y reescritura de textos, a partir de los estudios de la Lingüística Aplicada, la investigación observó la práctica orientada de una profesora sobre los procesos de revisión y reescritura de textos de alumnos en ese trabajo. La característica del género Narrativa de Terror fue el foco principal, demostrando que las directrices para la reescritura deberían ser observadas a partir de esa teoría. La colecta de los registros ocurrió durante el segundo semestre de 2012, luego de la intervención teórica-metodológica colaborativa realizada con la profesora, ofreciéndole subsidios teóricos y orientaciones para apoyar la comprensión de la propuesta de trabajo y evaluación de las conductas en desarrollo. Los resultados de los análisis apuntan que: a) la internalización de presupuestos teórico-metodológicos se efectiva cuando un único género discursivo es enfocado; b) las orientaciones y el acompañamiento con la docente son prácticas necesarias en el proceso de formación continuada; c) existe la mejora en el desarrollo de la práctica escrita de los alumnos; d) la necesidad de desarrollar y mejorar estrategias propias de revisión y reescritura en relación al género investigado; e) el trabajo con la revisión y la reescritura de textos en género textual específico se muestra más eficaz, en virtud de las necesidades de ese enunciado.

PALABRAS CLAVE: narrativa de terror; reescritura; formación docente continuada.

ABSTRACT: This study was focused on recension and rewriting in teacher's practice with students of the 4th and 5th grades of an elementary school in the Northwest region of Paraná State, Brazil, considering the writing pieces made in class about the *Horror Story* discursive genre. Conceiving rewriting as work, and based on Bakhtin's Circle of dialogic assumptions concerning dialogism, the responsiveness of the written discourse, genres, and in studies on Applied Linguistics about text revision and rewriting, we observed the guided practice of a teacher on the text revision and rewriting processes of students in this situation. The characterization of the Horror Story genre was our main focus, proving that the notes on rewriting should be observed from this assumption. The records collection was carried out during the second half of the year 2012, after a collaborative theoretical-methodological intervention with the teacher, providing theoretical subsidies and guided discussions in order to subsidize the work's proposed comprehension, and evaluate the ongoing actions. The results proved that: a) the internalization of the theoretical-methodological assumptions happens when a single discursive genre is into focus; b) the guidance and the attendance by the teacher are necessary for the formation process; c) an improvement was observed in the students' writings; d) there is a necessity of development and improvement of proper revision and rewriting strategies towards the analyzed genre; and e) the work done with text revision and rewriting in this specific textual genre seemed to be more effective due to the necessities arising from this enunciation.

KEYWORDS: horror story; rewriting; continued teaching formation.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho ampara-se na Linguística da Enunciação, numa concepção dialógica de língua fundamentada pela Análise Dialógica do Discurso, a partir da perspectiva da Linguística Aplicada, tendo como base os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e as pesquisas desenvolvidas no Brasil sob este escopo teórico.

Consideramos que o ensino da habilidade de escrita, sobretudo na disciplina de língua materna, é sempre um desafio a ser enfrentado pelo professor, qualquer que seja o nível de aprendizagem. A escrita é individual, embora sua expressão sempre revele

um caráter social, marcado por outras vozes (BAKHTIN, 2010). Assim, cada aluno possui um ritmo de aprendizagem, uma forma de conceber a escrita, facilidades e dificuldades próprias, o que torna a necessidade de um ensino cada vez mais singular, em meio à homogeneidade imposta pelo sistema e à sobreposição de uma série de outros fatores que vão além da simples vontade de ensinar por parte do professor.

Como ressaltado por Leal (2003), na escola, é comum que o aluno escreva para ser corrigido e não para ser lido. Esse hábito prejudica o processo interativo e anula a possibilidade de atitudes responsivas pertinentes, já que o aluno espera receber seu texto com nada além de um visto do professor, certificando que a atividade foi realizada (MENEGASSI, 2010).

Ter uma concepção definida de linguagem e de escrita é o primeiro passo para se organizar um trabalho coerente com os alunos. Neste estudo, assim como em Garcez (1998), entende-se a linguagem como construção social, em que a dialogia, sua instância superior, e a interação são elementos fundadores. Nessa mesma perspectiva, apoia-se em Sercundes (1997), Fiad e Marynk-Sabinson (1991) e Menegassi (2010), que apontam a escrita como um trabalho contínuo, em que a primeira versão de um texto nunca é um produto acabado, meramente entregue para avaliação do professor, mas sempre o resultado de reflexões, revisões, releituras e reescritas, num processo co-participativo entre professor e aluno. Desse modo, o domínio de habilidades de escrita, assim como o trabalho de reflexão sobre sua construção, não pode ocorrer senão por meio da interação social. Sob essa ótica, Geraldi (1996) considera o texto como o meio caminho traçado entre autor e leitor, através do qual as significações se constroem, determinando, a partir de Bakhtin [Volochinov] (2009), que o texto é o lugar da interação.

Ao pensar a escrita como uma forma de interação social que estabelece pontes entre o locutor/autor e o outro/leitor, ainda que esta não seja imediata, e compreendê-la como um trabalho que está sempre em processo, desenvolveu-se este estudo acerca da revisão e reescrita de textos em situação de ensino, especificamente voltada para o gênero *Narrativa de Terror*. O trabalho enfoca a prática de uma professora de Língua Portuguesa junto a seus alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, na região Noroeste do estado do Paraná, a partir da produção, em sala de aula, do gênero eleito. Embora o trabalho tenha sido desenvolvido nas duas turmas, aqui, ateu-se unicamente àquele desenvolvido com os alunos do 4º ano, como mostra analítica de toda a pesquisa.

A partir de encontros de orientação teórico-metodológica sobre o trabalho de produção, revisão e reescrita de textos, acompanhou-se a prática dessa professora no desenvolvimento de uma unidade de ensino voltada para o gênero *Narrativa de Terror*. O trabalho culminou em duas produções de narrativas por cada aluno, seguidas por revisão da professora, por meio de apontamentos e comentários escritos, e reescrita pelos alunos.

Nesse processo, a caracterização do gênero textual *Narrativa de Terror* foi o foco de trabalho, demonstrando que os apontamentos para reescrita deveriam ser observados a partir desse pressuposto. A coleta de registros ocorreu no segundo semestre de 2012, por meio de gravação em áudio dos encontros de estudo teórico-metodológico da pesquisadora com a professora e pela digitalização de todo material escrito e produzido pelos alunos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ADD

As discussões do Círculo de Bakhtin são fonte de interpretações distintas e de aplicação em estudos de diversas áreas de conhecimento. No Brasil, a leitura desse conjunto de obras gerou o aprofundamento de estudos voltados para a dialogia constitutiva da linguagem. Passou-se, desse modo, a partir de discussões propostas por Brait (2006, 2012), a chamar essa vertente de Análise Dialógica do Discurso, em que se apresenta a interação verbal como a categoria fundante da linguagem.

Nessa perspectiva, não há enunciado isolado, pois cada um constitui-se num elo de uma cadeia e, por esse motivo, só pode ser compreendido em seu conjunto. Cada enunciado está estreitamente ligado aos que o antecedem e aos que o sucedem, o que o faz ser concreto. O enunciado concreto, obtido através do diálogo histórico entre eu e o outro, organiza-se, e tendo uma função social, constitui os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010), pois, como ressaltam Rodrigues e Acosta-Pereira (2010), há de se considerar os gêneros em sua dimensão social e verbo-visual. Entende-se, desse modo, que para a Análise Dialógica do Discurso o social constitui

o individual. Assim, na leitura de Brait (2006), a proposta do Círculo para o estudo do discurso vai além da materialidade linguística, articulando concomitantemente o interno e o externo da linguagem. “O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído [...]” (BRAIT, 2006, p. 13).

Esse percurso metodológico, conforme Acosta-Pereira (2011), não permite o uso de categorias *a priori* que sejam sistematicamente aplicadas aos textos. Para o autor, há uma construção de movimentos teórico-metodológicos multifacetados que, em sua totalidade, apontam caminhos a serem percorridos pelo pesquisador. Assim, é o não estabelecimento de categorias fixas de análise que revela um posicionamento dialógico em relação ao que está sendo estudado. Parte-se, por exemplo, do entendimento do gênero discursivo e de sua importância para a interação. Dessa forma, a partir da visão dialógica assumida neste estudo, buscamos, sobretudo na interação verbal entre professor e aluno no momento da produção textual, evidências linguístico-discursivas que nos levassem ao reconhecimento de uma metodologia de correção do gênero textual *Narrativa de Terror*, para permitir a compreensão de como o trabalho docente de revisão textual se efetua adequadamente na reescrita do aluno.

2.1 Interação verbal e produção de textos na escola

Por meio da visão dialógica de linguagem proposta pelo Círculo, entende-se que a constituição do sujeito se estabelece a partir de sua relação com o outro, via gêneros discursivos. Assim, como posto por Bakhtin [Volochinov] (2009), o discurso é um território comum entre o outro e mim, pois ele sempre parte de alguém, um locutor, para se dirigir ao outro. Dessa mesma forma, o ouvinte pode tomar a palavra e se dirigir a mim, que, ao ouvir, torno-me o outro. Nas palavras de Geraldi (1996, p.139), “[...] é por isso que na ‘minha’ palavra me (re)velo na contrapalavra do outro que me constitui como sujeito”. Essa relação de alteridade, marcada por sujeitos sócio, histórico e ideologicamente constituídos e pela situação concreta, dá vida ao processo de interação verbal, apontado por Bakhtin [Volochinov] (2009) como a base de toda compreensão comunicativa.

No tocante à interação por meio da escrita, Antunes (2003) explica-nos que se trata de outra modalidade de interação verbal, em que a recepção é adiada, pois os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço. Logo, a interação não pressupõe dois indivíduos reais, espacialmente situados. Seu caráter cultural, social, histórico e ideológico dá espaço ao diálogo por meio de uma representação. No caso da escrita, o texto é o lugar da interação. Na situação escolar de produção de textos, o processo de interação efetiva-se pela alteridade discursiva entre professor e aluno, sendo que o discurso do professor é construído com base no texto do aluno, por meio de seus apontamentos e comentários de revisão.

A partir de Bakhtin [Volochinov] (2009), depreende-se que há várias formas de interação, dentre elas aqui interessa: entre dois indivíduos, do indivíduo consigo próprio e do indivíduo com o escrito. Ao pensar a interação verbal por meio do discurso escrito e, ainda, relacionar essa forma de expressão com a prática de produção de textos na escola, tendo como ponto de partida a concepção de escrita como trabalho (SERCUNDES, 1997; FIAD; MARYNK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2010), nota-se que esse processo interativo pode contribuir significativamente para o desempenho do estudante. É, pois, na interação do indivíduo consigo mesmo, com seu texto e com o professor, que se desenvolvem as habilidades discursivas. O grande desafio está, porém, em levar o aluno a esse diálogo com o escrito, que precisa ser consciente, para que ele se reconheça como sujeito de seu próprio discurso. Se esse espaço de interação é tido via texto, é possível também afirmar que, no trabalho com a escrita, o professor é quem media esse processo. Não se trata apenas de tomar o texto de um aluno e apontar-lhe o que demanda correções. Mais do que isso, é fundamental que o professor tenha consciência de seu diálogo por meio do escrito, pois um apontamento mal formulado pode interromper o diálogo se o aluno não o compreender. Além disso, a abordagem adotada pelo professor para fazer seus apontamentos pode levar a diferentes níveis de interação do aluno com o escrito, o que certamente marcará a qualidade de sua reescrita, isto é, a qualidade de sua responsividade, nos termos bakhtinianos.

A interação verbal na produção textual escolar envolve, portanto, diferentes processos interativos: a) do aluno com seu texto; b) do professor com o texto do aluno; c) do aluno com os apontamentos deixados pelo professor na revisão; d) novamente, do aluno com

seu texto. Cada um desses processos deve, ainda, necessariamente, considerar aspectos como a finalidade, o interlocutor, o gênero e o suporte, que servem de base para a escolha do estilo a ser utilizado no discurso (MENEGASSI, 2012).

Sobre essas múltiplas relações que engendram a interação, Geraldi (1996, p.21) salienta que

Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino aprendizagem. Programas de estudos não implicam espontaneísmo, ao contrário, exigem trabalho rigoroso e constante, demandam tempo e dedicação.

Desse modo, voltando-se para as práticas de escrita em sala de aula, compreende-se que há, no texto, um espaço para o diálogo que precisa ser explorado pelo professor de diferentes formas, conforme as necessidades de cada aluno, sempre tendo em vista a finalidade superior de todo o trabalho: proporcionar ao aluno a oportunidade de reconhecer-se como sujeito de seu discurso, como produtor de textos capaz de interagir não apenas com o professor, mas com seu próprio discurso, levando em conta o seu objetivo comunicativo. O trabalho com escrita e reescrita que considera o desenvolvimento do aluno como sujeito proporciona o desenvolvimento da consciência discursiva pela linguagem, que possivelmente estende-se ao desenvolvimento do sujeito como um ser social, capaz de agir, argumentar, refletir sobre si e sobre o outro/interlocutor nas diversas situações cotidianas. Nessa perspectiva, a produção de textos de ser um exercício unicamente escolar de prática escrita, pois provoca o aluno em todo seu agir discursivo.

2.2 A reescrita no processo de interação

A reescrita de textos ainda não é uma prática comum em ambiente escolar. Contudo, é cada vez mais evidente a necessidade de sua inserção no plano de trabalho docente, sobretudo, com as disciplinas de ensino de línguas. Geralmente, os alunos escrevem textos e os entregam para o professor, cientes de que aquele é o fim de um processo, pois depois disso somente receberão o texto com correções resolutivas ou um visto do professor, certificando que anotou em seu diário que o aluno produziu o texto. Não há dúvidas, porém, de que tal abordagem é inócua e, de forma alguma, promove o desenvolvimento de habilidades discursivas pelo aluno.

Ter uma concepção de língua como uma construção social, em que sua modalidade escrita se destaca como um trabalho a ser desenvolvido e refletido nas suas mais diversas etapas, implica pensar a prática da reescrita como inerente ao trabalho de revisão por parte do professor e imprescindível para que o aluno interaja em níveis cada vez maiores com seu próprio discurso. Ao partilhar dessas mesmas concepções, Menegassi (1998) defende que a reescrita deve ser considerada, por professores e alunos, uma atividade necessária e contínua. O autor completa que a revisão do professor é um produto, mas que sempre deve dar origem a um novo processo, que se inicia quando o aluno recebe seu texto com os apontamentos, busca compreendê-los, para, então, proceder à reescrita. A revisão do professor funciona, nesse sentido, como o ato de devolução da palavra ao sujeito.

O texto é um trabalho nunca acabado, pois possui um caráter recursivo, o que permite ao autor reformulá-lo quantas vezes julgar necessário e em qualquer momento da produção, sejam na primeira, terceira ou quarta versões. Como salienta Geraldi (1996, p. 137), o trabalho do locutor, tanto na fala como na escrita, revela “[...] um movimento contínuo e recursivo entre inter-intra-inter-individual”. Assim, é a qualidade da interação aluno-texto-professor, e vice-versa, que permitirá que o texto chegue a esse nível.

De acordo com Ruiz (2010), a partir de estudos em Linguística Aplicada a reescrita pode acontecer de diferentes formas: individual, sem mediação do professor; coletiva; em pares; e individual mediada pelo professor. Cada uma delas exige um nível diferente de interação. Por exemplo, se em uma turma os alunos não estão habituados à prática da reescrita, é interessante propor inicialmente reescritas coletivas, em que um dos textos é projetado no quadro e toda a turma é motivada a revisá-lo e propor uma reescrita que será redigida pelo professor no quadro. A partir disso, pode-se passar à reescrita em pares, em que um colega revisa o texto do outro e sugere melhorias; ou a mediada pelo professor, em que se fazem apontamentos específicos no texto de cada aluno para que, individualmente, proceda-se à reescrita. O importante é que a interação seja mantida e que sua qualidade aumente a cada produção.

Assim, passa-se a considerar todo o processo de produção e não apenas o seu produto. Vale destacar que, nesse estudo, a reescrita foi individual e mediada por apontamentos escritos da professora no texto dos alunos.

A reescrita, conforme Garcez (1998), marca a importância do outro no diálogo, pois ao ouvir/ler/revisar o sujeito realiza uma reflexão acerca do discurso por ele construído, interpretando e (re)significando, motivado pelos apontamentos e comentários que lhe foram deixados. Mais uma vez, evidencia-se o importante papel de revisor do professor ao requerer uma produção textual do aluno.

Ao receber seu texto com os apontamentos escritos do professor, é importante que o aluno analise-o em uma nova leitura para, então, iniciar a reescrita. Nesse movimento de tomar os apontamentos do professor e dar a eles sua própria compreensão, estabelece-se um juízo de valor que leva o aluno a considerá-los ou não em sua reescrita, o que marca sua responsividade. Sobre essa etapa, Fabre (1986) explica que se trata de operações linguístico-discursivas realizadas pelo aluno e sistematiza as seguintes possibilidades de atitude do aluno no momento da reescrita:

- adição ou acréscimo: adição de frase, sintagma, palavra ou elemento gráfico;
- supressão: suprime-se um segmento (frase, sintagma, palavras, elementos gráfico) sem ser substituí-lo por outro;
- substituição: suprime-se um segmento, substituindo-o por outro;
- deslocamento: modifica-se a ordem de elementos, que também podem corresponder a frases, palavras sintagmas etc.

Normalmente, as operações utilizadas pelo aluno estão relacionadas à revisão adotada pelo professor. Num texto em que predominam correções resolutivas, por exemplo, é comum a predominância da substituição, pois o trabalho é de visualizar a correção deixada pelo professor e colocá-la no lugar do trecho com problemas.

No trabalho de Fabre (1986), que analisou textos de alunos entre 6 e 7 anos durante um ano letivo, os resultados apontaram maior uso da supressão e menor uso do acréscimo. Já o trabalho conduzido por Menegassi (1998), que analisou textos de alunos do primeiro ano da graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, mostrou que, das 92 sugestões atendidas pelo grupo de alunos, 53 foram de substituição e apenas 3 foram de deslocamento.

Menegassi (1998), corroborando os pressupostos de Fabre (1986), aponta quatro estratégias que podem ser utilizadas pelo aluno por meio das operações linguístico-discursivas:

- atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido;
- atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações;
- atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que lhe foi apresentada;
- optar por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor.

A partir dessas ações, obtidas por meio das propostas de Fabre, Menegassi (1998) propõe, ainda, uma quinta estratégia, que marca a autonomia do aluno ao revisar seu texto: apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor, isto é, o aluno relê seu texto e o reescreve indo além daquilo que lhe foi proposto na revisão;

Assim, o aluno pode não se ater estritamente à correção do professor e decidir por eliminar o trecho que lhe soa complexo para a reescrita, ou decidir ultrapassar aquilo que lhe foi requisitado, efetuando acréscimos que lhe pareçam viáveis no momento em que relê seu texto, por sua consciência envolta nessa etapa do processo da escrita.

As operações linguístico-discursivas revelam, portanto, a complexidade do trabalho de reescrita de textos e a necessidade de se utilizar metodologias específicas que efetivamente levem o aluno à reflexão.

Como destaca Geraldi (1996), em cada texto o trabalho discursivo não é simplesmente retomado em seu significado original, pois as expressões se resignificam e se modificam. Assim também acontece com cada revisão. A recursividade da escrita faz da reescrita um momento para além da releitura, que pode resultar em novos acréscimos, novos sentidos etc.

2.3 A reescrita a partir do gênero textual

Ao compreender o complexo processo de interação implícito em um texto reescrito, compreende-se também que os encaminhamentos dados ao aluno levam em conta aspectos essenciais para a construção do texto. O gênero está entre um dos aspectos mais relevantes a serem considerados, pois sua estruturação é toda marcada pelo estilo de linguagem utilizado. Para Garcez (1998, p. 62), “[...] o gênero mediatiza a atividade, dá-lhe forma e materialidade. Ao mesmo tempo em que o indivíduo se apropria desses instrumentos mediadores, apropria-se também dos seus esquemas de utilização”. A partir do que aponta a autora, é possível afirmar que, também nos apontamentos de revisão que orientam a reescrita, é necessário ter o gênero como ponto de partida.

Embora não tragam orientação alguma sobre como esse processo deve ser realizado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) alertam para a importância de se considerar elementos próprios do gênero trabalhado ao orientar o aluno para a reescrita. Fuza e Menegassi (2012) também percebem essa importante relação e, em um estudo sobre a metodologia de revisão escrita adotada por um professor nas narrativas infantis de seus alunos, percebem que, embora sejam usados bilhetes-textuais, nenhum deles contemplava aspectos próprios do gênero.

Apontamentos referentes ao gênero textual trabalhado podem abarcar diferentes elementos considerados fundamentais ao se revisar um texto. A partir do gênero marca-se o interlocutor, define-se o estilo, enfim, cumpre-se um objetivo comunicativo. Antunes (2003) destaca que os gêneros evidenciam a natureza complexa das relações linguísticas, pois são, ao mesmo tempo, mutáveis e prototípicos.

O que se propõe aqui é que as considerações relacionadas à prototipicidade, e até mesmo à mutabilidade do gênero, podem nortear o aluno para a reescrita. Não se trata de oferecer orientações meramente estruturais, mas considerar o gênero em seus três elementos: tema, organização composicional e estilo (BAKHTIN, 2010), fazendo com que o exercício da reescrita seja também uma forma de apropriação do gênero trabalhado.

2.4 O gênero discursivo *Narrativa de Terror*

Os gêneros do discurso são enunciados relativamente estáveis que atendem a condições enunciativas reais e finalidades comunicativas específicas. Como propõe Bakhtin (2010), os gêneros são constituídos por seu conteúdo temático, construção composicional e estilo. Eles são a concretização de nossas atividades de linguagem. Como este estudo se propõe à apresentação de um trabalho de reescrita direcionado ao gênero *Narrativa de Terror*, destacam-se, a seguir, suas principais características. Assim, para Garcia (2007, p. 258),

Toda narrativa consiste numa sequência de fatos, ações ou situações que, envolvendo participação de personagens, se desenrolam em determinado lugar e momento, durante certo tempo. As circunstâncias e motivações da atuação das personagens e a configuração dos seus conflitos e antagonismos constituem situações dramáticas.

Sob este viés, Costa (2007) pontua que um dos pontos de distinção entre as narrativas é a sua temática, que pode envolver: aventura, sentimentos infantis, relações familiares, questões históricas e sociais, terror etc. Assim, o que marca cada narrativa infantil é o modo como cada tema é tratado.

A temática do terror, por sua vez, leva à produção de um enredo, comumente, com personagens fantásticos em um lugar assustador. Tem-se, portanto, bruxas em castelos abandonados, vampiros em cemitérios, fantasmas na escuridão etc. No entanto, a narrativa também pode apresentar personagens reais que passam por situação medo, como sair da escola e ser perseguido por alguém. Além

dos personagens, a descrição do espaço também pode incrementar e trazer mais suspense à história. Esses aspectos que incorporam a temática fazem parte da organização composicional do gênero.

No tocante ao estilo, destacam-se a predominância de verbos no pretérito perfeito, as escolhas lexicais próprias da temática, o uso de interjeições, como, por exemplo, para expressar barulhos misteriosos ou as expressões de espanto dos personagens. Além dos personagens, a descrição do espaço também pode incrementar e trazer mais suspense à história.

Quanto ao desfecho, este pode ser trágico ou feliz. As *Narrativas de Terror* variam entre finais fatais e aqueles em que os personagens do bem conseguem derrotar o mal, ou percebem que aquele não era um motivo para se ter medo.

3 DO ESTUDO TEÓRICO ÀS REESCRITAS

A coleta de registros foi realizada no ano de 2012, em uma turma de 26 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Terra Rica, Noroeste do Paraná. As atividades foram todas desenvolvidas pela professora Ana, que na época ministrava três vezes por semana Língua Portuguesa aos alunos. Além de Pedagogia, Ana possui formação em Letras e cursou o Magistério concomitantemente ao Ensino Médio. Em 2012, atuou no município e também em turmas de Ensino Médio e no curso de Formação de Docentes, como professora contratada por tempo determinado pelo estado.

Os registros gerados e coletados durante o processo de realização deste trabalho foram: e-mails entre a pesquisadora e a professora; gravações em áudio dos encontros da pesquisadora com a professora; atividades prévias desenvolvidas com os alunos em sala de aula; produções textuais dos alunos.

O cronograma de trabalho foi elaborado com base nos horários de disponibilidade da professora. As atividades consistiram basicamente em três etapas: a) encontros de estudos teóricos e elaboração da unidade de ensino com a professora; b) aplicação da unidade de ensino em sala de aula, pela professora, e encontros de orientação com a pesquisadora; c) organização e lançamento da coletânea com os alunos.

O percurso iniciou-se com encontros de estudos teóricos entre a pesquisadora e a professora. Para esse estudo, foi organizada uma apostila contendo textos que visavam ao conhecimento desde as concepções de escrita até a metodologia de correção de textos, finalizando com sua organização a partir do gênero *Narrativa de Terror*.

Para cada texto, elaborou-se uma apresentação, informando sua referência e a temática abordada. Também foram elaborados roteiros de leitura, em forma de perguntas, colocados ao final de cada texto. As perguntas do roteiro de leitura tinham a finalidade de promover reflexão sobre o texto lido e possibilidade de relacioná-lo com a prática da professora. O material abordou desde a concepção de escrita até o trabalho de revisão textual pelo professor¹.

Esses textos foram lidos durante o mês de agosto e discutidos em encontro entre a professora e a pesquisadora. Nesse encontro, foram levadas narrativas de alunos de 5º ano, já corrigidas, que foram analisadas juntamente com a professora, a fim de perceber os apontamentos próprios do gênero e também a resposta dos alunos na reescrita. Esses textos foram retirados do trabalho de Esper (2012).

Após esse estudo, passou-se à fase de preparação, junto à professora, da unidade de ensino voltada para o gênero *Narrativa de Terror*. As atividades prévias de leitura e escrita foram construídas com base na história *O defunto que devia*, de Ângela Lago. Foram elencadas também várias outras histórias contadas pela professora no decorrer das aulas.

¹ No material, constam os textos de: a) Menegassi (2010), que discute as diversas concepções de escrita, relacionando-as às concepções de linguagem; b) Garcez (1998), uma apresentação dos conceitos que se aproximam nas teorias de Vygotsky e Bakhtin; c) Menegassi (1998) e Moterani (2012), sobre as operações linguístico-discursivas de construção textual; e d) Ruiz (2010), com metodologias de correção de textos.

Durante a aplicação da unidade de ensino pela professora, a pesquisadora manteve contato por e-mail, questionando sobre os êxitos, dificuldades com as atividades ou com o cumprimento do cronograma.

O primeiro texto foi produzido pelos alunos após duas semanas de atividades e de leitura de histórias. Antes dessa primeira produção, a professora trabalhou com os alunos o texto “Receita para Narrativa de Terror”, que, de forma lúdica, instrui sobre todos os elementos que devem fazer parte de uma história do gênero, como lugares assustadores e personagens monstruosos, apresentação de acontecimentos inexplicáveis, momentos de hesitação, arrepios etc.

Quando os alunos produziram o primeiro texto, solicitou-se à professora que entregasse alguns textos de alunos com diferentes níveis de habilidades com a escrita. A pesquisadora corrigiu os três textos que a professora entregou e os devolveu, pedindo que observasse aqueles apontamentos ao corrigir os textos dos demais alunos. Esta foi uma medida para nortear a primeira correção de Ana a partir do gênero textual abordado. Feita a revisão, a professora encaminhou os alunos à reescrita.

As atividades preparadas para dar continuidade ao trabalho e encaminhar a segunda produção escrita foram relacionadas aos medos. Após contar uma história de um personagem que falava sobre seus medos, os alunos escreveram em uma folha avulsa o maior medo que tinham e qual seria o antídoto para combater esse medo. Após essa atividade e a resolução de exercícios sobre pontuação organizados por Ana, os alunos foram motivados a produzir uma nova narrativa.

Para nortear a segunda revisão escrita da professora, foi enviada, por e-mail, uma lista com aspectos que deveriam ser considerados ao se propor a reescrita daquele gênero. Depois disso, a professora encaminhou novamente os textos para a reescrita. Apresenta-se, aqui, a parte do e-mail em que a pesquisadora reforça as instruções dadas à docente.

Oi Ana, [...]

Como não tivemos muito tempo para analisar as correções, reforço para você algumas coisas que decidimos para você sempre as considere no momento de fazer os apontamentos:

- o foco da correção será o conteúdo, que será avaliado conforme as especificidades do gênero. É muito importante que atentemos para as características da narrativa de terror, além de outros desvios de conteúdo que o texto possa apresentar. Então, coloco aqui novamente as perguntas que você apresentou aos alunos antes da produção. Acho que, na correção, você pode se basear nelas, observando as que foram ou não atendidas pelo aluno. Também seria legal você retomar essas perguntas com eles antes de fazerem a segunda produção.

- *Que personagens vão fazer parte da sua história? Como elas serão?*
- *Qual será a sequência de acontecimentos que você vai narrar?*
- *Como será o cenário onde os fatos acontecerão?*
- *Você vai criar um clima de suspense ou de humor? Que elementos vão usar para isso?*
- *Em quanto tempo acontecerá a história?*
- *Opções de títulos para o texto.*
- *Autor.*

- Conforme você julgar necessário, vá corrigindo os aspectos ortográficos.

As atividades que seguiram o trabalho foram relacionadas à escolha dos textos e preparação de uma coletânea de textos que contivesse um texto de cada aluno. A professora organizou concursos para o título e a capa do livro; também solicitou aos alunos que escolhessem qual texto gostariam que fizesse parte do livro. Nessa fase, algumas reescritas foram feitas, a fim de adequar melhor alguns textos que ainda apresentavam muitos desvios.

4 A REESCRITA DO GÊNERO NARRATIVA DE TERROR

Como a proposta aqui é apresentar o trabalho docente na correção do gênero *Narrativa de Terror* a partir das especificidades do gênero, foi preciso estabelecer alguns critérios que norteassem a contagem e a análise dos registros. Essas categorias foram construídas a partir dos encontros de estudos teóricos e das ocorrências de apontamentos utilizados pela professora.

4.1 Escolhas metodológicas

Foram coletados textos de 26 alunos, mas para esse estudo foram selecionados apenas os textos dos alunos que participaram das duas produções textuais e que fizeram pelo menos uma reescrita de cada uma delas. Foram desconsiderados também os textos dos três alunos cuja correção do primeiro texto foi feita pela pesquisadora, como orientação à professora. Assim, foram analisados os textos de 19 alunos, considerando a primeira e a segunda versão, visto que somente alguns alunos chegaram a produzir a terceira versão.

Quanto à análise dos apontamentos deixados pela docente, optou-se por contabilizar uma parte deles, desconsiderando as ocorrências de correção indicativa ou resolutiva. Essa escolha se justificou pelo fato de que as ocorrências de correção resolutiva e indicativa foram todas voltadas para problemas ortográficos, que, no momento, não nos interessam para a análise do gênero, já que são aspectos da língua em geral.

Desse modo, observaram-se os apontamentos classificatórios e os bilhetes-textuais (RUIZ, 2010). A partir desses, procurou-se identificar e analisar aqueles que se referiam especificamente ao gênero *Narrativa de Terror*. Como se trata também de uma narrativa ficcional, aspectos como narrador e espaço também foram considerados apontamentos próprios do gênero.

Com base nessas considerações, chegou-se aos seguintes critérios, que classificariam um apontamento da professora como específico do gênero trabalhado:

Aspecto considerado	Apontamentos e comentários da docente
Organização composicional	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do espaço (ex: descrição do lugar como assustador). - Narração: coerência da sequência narrativa (ex: descrição confusa dos fatos, ruptura na ordenação dos fatos). - Narração: marcação do narrador.
Temática	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização dos personagens (assustadores). - Enredo: marcação da temática de terror.
Estilo	<ul style="list-style-type: none"> - Pontuação: uso do travessão e de dois pontos para introduzir a fala dos personagens. - Tempo verbal: uso de verbos no pretérito perfeito. - Uso de elementos coesivos adequados ao narrar os acontecimentos (ex: uso excessivo da conjunção “e”).

Quadro 1: Apontamentos e comentários do gênero

4.2 Apontamentos da professora e respostas dos alunos na reescrita

Com o intuito de respaldar a discussão dos exemplos apresentados, elaborou-se o Quadro II, com o número de apontamentos feitos pela professora no texto de cada um dos 19 alunos que tiveram seus textos analisados. A segunda e a quarta coluna referem-se ao total de apontamentos deixados pela professora na primeira e segunda produção, respectivamente. A terceira e a última coluna apresentam a quantidade de apontamentos específicos de cada texto que se referiam ao gênero trabalhado.

Apontamentos	Texto 1 total	Texto 1 ref. gênero	Texto 2 Total	Texto 2 ref. gênero
Aluno A	4	2	2	1
Aluno B	4	1	1	1
Aluno C	1	0	3	2
Aluno D	3	1	3	3
Aluno E	3	2	3	1
Aluno F	3	1	4	2
Aluno G	2	1	2	0
Aluno H	1	0	4	0
Aluno I	6	4	1	1
Aluno J	1	0	5	2
Aluno K	1	0	6	6
Aluno M	4	3	1	1
Aluno N	4	2	2	2
Aluno P	2	2	1	1
Aluno Q	6	1	1	1
Aluno R	3	1	1	0
Aluno S	3	2	4	2

Quadro 2: Total de apontamentos do gênero

Portanto, foram feitos exatamente 95 apontamentos nos textos desses alunos, sendo que 49 abordaram aspectos relacionados à *Narrativa de Terror*, totalizando 51,57% do todo. Esse primeiro registro já aponta que houve interesse da professora em adequar seu modo de revisão textual, atendendo às necessidades específicas do gênero. Durante a discussão do material teórico, a professora alegou que imaginava praticar a reescrita com os alunos, mas com a leitura dos textos havia percebido que sua metodologia era, na verdade, de higienização dos textos (JESUS, 2001), já que ela se atinha à correção de aspectos gramaticais.

Na observação da revisão escrita da professora, alguns apontamentos pareciam tratar de aspectos da narrativa, porém, por sua apresentação generalizada, não os consideramos como apontamentos referentes ao gênero trabalhado. Assim, não foram considerados próprios do gênero, bilhetes como:

“Sua história está muito boa, você só precisa usar melhor os sinais de pontuação [...]”

“Sua história é ótima, mas você não usou os sinais de pontuação [...]”

Esses apontamentos, embora tratem de pontuação, não abordam orientações específicas, como o uso do travessão ou de dois pontos ao introduzir fala de personagens, no gênero analisado.

Também não foram considerados específicos bilhetes que diziam que o texto estava confuso, mas não orientavam sobre a sequência da narrativa ou mostravam como o texto poderia ser melhorado.

Exporemos, aqui, a análise dos apontamentos e da reescrita das duas produções dos alunos *E* e *P*, a fim de elucidar como o processo de reescrita do gênero foi mediado pela professora e como cada aluno respondeu aos apontamentos, por meio da primeira reescrita de cada texto. Foram selecionadas duas produções do aluno *E* e uma produção do aluno *P*.

Na primeira produção, o aluno *E* escreve uma narrativa intitulada *O Lobisomem*, em que um grupo de amigos passa em frente ao cemitério, à noite, e decide entrar. Lá, passam muito medo e fogem assustados decididos a não mais voltar. Conforme o Quadro II, há nesse texto dois apontamentos deixados pela professora que orientam o gênero. Para melhor compreensão, passaremos a denominar esse apontamento de *Apontamento do Gênero*.

O Excerto I mostra uma pergunta que se encaixa no critério de caracterização dos personagens, já que a narrativa exige isso.

Excerto I

Era uma vez em um cemitério a noite
um menino passou por perto de um
cemitério ele e seus amigos
quiseram entrar lá dentro e mais cara-
jaco veio na frente e sentaram em cima do caixão
Conversaram e conversaram mas quando alguém parava
três

Qual o nome dos meninos?

Além dos problemas de pontuação, que foram recorrentes nos textos de toda a turma, o trecho não apresenta descrição dos personagens, que é citado apenas como “um menino” e “seus amigos”. Em vista disso, a professora questiona sobre o nome desses meninos, instigando à caracterização dos personagens. A resposta do aluno na reescrita é a seguinte:

Excerto II:

Era uma vez em um cemitério a
noite um menino passou por perto de um
cemitério? ele e seus quatro amigos
entraram dentro do cemitério? o amigo de Joãozinho qu-
e se chama paulo paulo foi na frente e
sentaram em cima de um caixão
Joãozinho e outro amigo de Joãozinho fala?
gente atamos aqui da qui? caíste o outro

Com relação ao nome dos personagens, o aluno *E* procura atender o apontamento do gênero, mas seu desempenho é parcial, pois os personagens são apresentados de maneira confusa. Um aspecto relevante é que a reescrita do excerto apresenta vários sinais de pontuação utilizados incorretamente, que não haviam sido usados na primeira versão. Compreendeu-se, assim, que a formulação do aluno *E* levou em conta outro apontamento do gênero deixado pela professora, também na margem, algumas linhas abaixo do Excerto I:

Excerto III:

Use os sinais de pontuação certos para indicar a fala dos personagens!
- I. I. P. P.!

A impressão que se tem é de que o aluno observou o apontamento e acrescentou os sinais de pontuação aleatoriamente em seu texto, pois a forma como foram dispostos na reescrita revela que não há domínio desse uso. Notou-se, também, que o modo como esse bilhete foi apresentado não favoreceu a compreensão dos alunos, pois sua utilização em textos de outros alunos também não levou à reescrita adequada. Contudo, quando, em textos de outros alunos, a professora alertou para o uso do travessão na fala dos personagens e, logo em seguida, exemplificou como deveria ser feito, os alunos compreenderam seu apontamento e melhoraram a reescrita. Já se nota, portanto, que o apontamento do gênero, além de tratar das especificidades do texto trabalhado, deve levar em consideração o interlocutor/autor que receberá o texto revisado, pois o estilo escolhido pode prejudicar a interação. Para melhor compreensão, apresenta-se a seguir um bilhete deixado pela docente no texto de outro aluno, que não o aluno *E*, atendido pelo aluno na reescrita, tendo em vista a linguagem elucidativa que aborda.

Excerto IV:

* Coloque Parágrafo e travessão na fala dos personagens.
Exemplo:
O filho falou:
- Vamos embora!
O pai disse:

Aqui, além de mencionar o uso incorreto da pontuação, a professora orienta o aluno sobre como isso pode ser feito, aumentando o nível de interação, o que não ocorreu no comentário deixado no texto do aluno *E*. Não se trata, portanto, de tecer comentários no texto do aluno, mas de como fazê-lo, considerando o contato que esse aluno tem com a escrita, assim como seu próprio nível de aprendizagem. Como salienta Menegassi (2000), uma observação mal formulada pode tanto auxiliar quanto dificultar a construção textual.

Na segunda produção do aluno *E*, há apenas um apontamento do gênero; entretanto, sua utilização se refere a toda construção textual. Nessa etapa, o aluno produz a narrativa sobre uma rua mal assombrada e descreve todos os acontecimentos, utilizando verbos no presente, como se observa:

Excerto V

Era uma bela noite de lua cheia e meia noite e
meio? uma mulher chamada apalmeira estava empurrando o cordeiro de
prato na luz da lua e afogou e ela avistrou uma
rua ! hu hu hu! e começa a gritar com ruído e e
quanto mais grito mais forte e ela começa a correr e ela
e ela ! para traz e ela um fantasma e ela come

Na revisão, a professora sublinha e marca com asterisco todos esses verbos e, após o corpo do texto, deixa o seguinte bilhete:

Excerto VI

(nome da aluna) você começou o teste dizendo "era um vez", ou seja, essa história já aconteceu, porém você deixou os verbos (que indicam ação) no presente e não no passado. Preste atenção, eles estão marcados com *, corrija na reescrita!

Ao contrário do comentário sobre pontuação deixado na primeira produção, este último parece ser muito mais elucidativo, pois explica como o aluno deveria proceder. Além disso, o apontamento do gênero é reforçado com correções indicativas, deixadas no corpo do texto. Na reescrita, o aluno *E* procura atender ao apontamento, mas alguns verbos marcados são deixados da mesma forma, o que pode indicar falta de atenção no momento da reescrita ou opção por não mudar determinados verbos. Segue a reescrita:

Excerto VII

Éra uma noite vez uma bela noite de lua cheia a
 minha noite meia? uma mulher chamada Valéria ela estava
 esperando o sorriso diante os lucas do afogaram e ela
oufe uma vez hu hu hu e do começo a noite com
 medo e a noite cada vez mais forte. Ela começo e volta
 para trás e filio e filio um fantasma e ela come mais
 ainda e o fantasma a trás começo ela ficou o sorriso

Para melhor visualização, foram marcados com retângulos os verbos cujos tempos não foram modificados pelo aluno, deixando-os no presente, e circulos os verbos que sofreram alterações a partir do apontamento do gênero. Embora haja oscilações no atendimento da orientação, identifica-se maior compreensão por parte do aluno e, consequentemente, maior nível de interação entre professor e aluno por meio da revisão. Destaca-se, ainda, que o apontamento do gênero, nesse caso, não visou apenas à correção na reescrita, mas a explicação ao aluno sobre a organização prototípica da narrativa, o que contribui para a apreensão do gênero.

Em relação as produções do Aluno *P*, a primeira delas apresenta dois comentários, sendo que ambos foram considerados apontamentos do gênero. O texto narra a brincadeira de dois irmãos que resultou na descoberta de uma passagem secreta. Logo no início, a professora apresenta um questionamento que chama a atenção para a caracterização dos personagens:

Excerto VIII

Éra uma vez uma menina e um menino os dois eram
 irmãos, Renana e Renato o menino é ruivo olhos azuis e pul começo era a Renata?
 subiu a chova.

Mesmo tendo apresentado dois personagens, o aluno só descreve Renan, mas na reescrita atende à orientação e caracteriza Renata:

Era uma vez uma menina e um menino, os dois
 eram irmãos, Renan e Renata. Renan era ruivo, olhos
 e sua pele era clara.
 E Renata era Loira de olhos e sua pele era
 clara.

Dois aspectos devem ser ressaltados sobre a reescrita desse excerto. Ao atender ao apontamento, o aluno *P* não consegue juntar as duas caracterizações, colocando-as até mesmo em parágrafos separados, ainda que os irmãos tenham praticamente as mesmas características descritas. Por outro lado, chama a atenção a capacidade do aluno de rever o próprio texto com relação à pontuação, considerando-se que são crianças do 4º ano do Ensino Fundamental.

Na primeira versão não há nenhum apontamento que se refira aos sinais de pontuação. Mesmo assim, na reescrita ele acrescenta vírgulas em lugares que estavam faltando, como a localizada antes de “os dois irmãos”, e troca a vírgula que havia depois de “Renan e Renata” por ponto, o que melhora a compreensão do texto ([...] os dois eram irmãos, Renan e Renata. Renan era ruivo [...]). Embora não sejam adequações específicas do gênero, as reformulações apresentam-se extremamente relevantes, pois revelam operações linguístico-discursivas que vão além dos apontamentos do professor (MENEGASSI, 1998), evidenciando uma marca do aluno como sujeito de seu próprio discurso.

O outro apontamento do gênero deixado na primeira produção foi relacionado à coerência da sequência narrativa. O aluno inicia contando que os dois irmãos estavam brincando, quando perceberam que o chão estava oco e começaram a cavar até encontrar uma passagem secreta. O texto continua e se encerra do seguinte modo:

Excerto IX

- Encontrei, encontrei, eu encontrei.
 Renan falou:
 - Para de gritaria você, vai logo deixar tudo. Vou
 entrar nela disse o Renan.
 Eles estava tremendo de medo.*
 Vocês não vai esquecer na grade a passagem secreta era
 para me protos da casa da mãe e do pai.
 Então eles viveram felizes para sempre

Com a leitura desse excerto, percebe-se que há uma ruptura na sequência narrativa. Diante disso, a professora apresenta as seguintes perguntas após o corpo do texto:

Excerto X

* O que eles viram na passagem secreta?
 O que tinha lá dentro?
 Por que tiveram medo?

As perguntas procuram motivar o aluno a organizar melhor a narração do desfecho. Na reescrita não há grandes avanços com relação aos detalhes da história, mas os acréscimos mostram que o aluno compreendeu a orientação e buscou reformulações. Na sequência, a reescrita referente ao Excerto IX. Os acréscimos referentes ao apontamento estão sublinhados.

Excerto XI

- Encontrei, encontrei, é uma passagem secreta!
 → Renan falou:
 - Para de gritaria Vovô, vai deixar surdo, vamos entrar nela!
 Eles entraram gritando de medo. A passagem secreta estava cheia de aranhas e etc...
 - Vocês não vão acreditar a passagem secreta era para o portão da Vovó e do Vovô.
 Então eles ficaram felizes para sempre.

Na fala em que Renata grita “Encontrei”, o aluno *P* acrescenta que se trata da descoberta de uma passagem secreta, o que ainda não havia sido citado no texto. A narração que conta que os irmãos entraram morrendo de medo foi utilizada em substituição a “eles estava tremendo de medo”. Essa troca, utilizando o verbo entrar, melhora a compreensão do leitor, pois antes não havia sido mencionado se eles passavam pelo lugar secreto. Atendendo ao apontamento do gênero que questiona o que havia na passagem, o aluno *P* explica que havia aranhas.

Os apontamentos do gênero deixados nesse texto mostraram-se relevantes, pois foram atendidos e contribuíram para a melhor organização da *Narrativa de Terror*. É importante salientar que, para esse aluno, a reescrita já é um trabalho mais profícuo do que para o aluno *E*. Este apresenta dificuldades em compreender os apontamentos, faz poucas reformulações e de maneira parcial; já o aluno *P* apresenta, na reescrita referente aos dois apontamentos, reformulações que mostram seu diálogo com o próprio discurso, pois vão além das orientações da professora. Na reescrita do Excerto V, por exemplo, o aluno *P* faz outras reformulações, explicitadas no Quadro III.

Texto I - Aluno P	Reescrita Texto I - Aluno P
<p>Renan falou:</p> <p>- Para de gritaria você, vai me deixar surdo. Vamos entrar nela disse o Renan.</p> <p>Vocês não vai aquetitar na onde a passagem secreta era para o portão da casa da Vovó e do Vovo.</p>	<p>Renan falou:</p> <p>- Para de gritaria você, vai me deixar surdo. Vamos entrar nela.</p> <p>Vocês não vão acreditar a passagem secreta era para o portão da Vovó e do Vovô.</p>

Quadro 3: Reformulações extras do Aluno P

No primeiro trecho, ele percebe que não é necessário escrever “disse o Renan”, pois isso já havia sido marcado antes da fala do personagem. Já no segundo trecho, o aluno percebe e corrige a concordância do verbo “ir”, as grafias de “acreditar” e “secreta”, e a acentuação de “Vovó”.

A partir dos registros obtidos em todos os textos e da análise das produções dos alunos *E* e *P*, fica explícita a relevância da prática da reescrita no ambiente escolar, pois o simples ato de devolver o texto ao aluno e pedir que o releia já pode indicar avanços no texto reescrito, como se observou nas reescritas do aluno *P*.

Quanto aos apontamentos construídos com vistas à organização do gênero textual produzido, percebeu-se que foi uma prática bastante adotada pela professora, o que demonstrou o valor do estudo teórico-metodológico desenvolvido junto à pesquisadora antes da prática em sala de aula.

Nos apontamentos do gênero, demonstrou-se que sua abordagem pode ser explicativa, pois, ao mesmo tempo em que corrige, proporciona ao aluno à apreensão do gênero, como foi visto no bilhete que mencionou sobre o uso do tempo verbal. Outro aspecto notado foi que os apontamentos devem considerar a interação com o interlocutor, pois alguns deles parecem não ter sido atendidos por dificuldade de compreensão por parte do aluno, o que levaria a outra investigação diferente desta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho teórico-metodológico mostrou como a formação continuada é imprescindível para o professor. Embora a professora Ana não tivesse o hábito de praticar a reescrita com seus alunos, os encontros de estudo e de orientação com a pesquisadora a instrumentalizaram para a prática, como mostraram os excertos dos textos apresentados. Essa internalização da professora foi facilitada pelo motivo de ter-se abordado um gênero textual específico e, a partir dele, ter-se elaborado a unidade de ensino. Assim, ratifica-se que as orientações e que o acompanhamento com a docente são práticas necessárias no processo de formação continuada, como discutido em Gasparotto e Menegassi (2013).

Quanto aos alunos, contatou-se o aprimoramento no desenvolvimento da escrita, porém a pouca familiaridade com o processo de reescrita de textos pode ter afetado a compreensão dos apontamentos e o desempenho na reformulação, o que reforça visão de Menegassi (1998) de que a reescrita deve ser uma prática constante na escola, a ponto de ser considerada comum por professores e alunos.

A proposta de encaminhamento da reescrita, a partir do gênero *Narrativa de Terror*, apontou a necessidade de desenvolver e aprimorar estratégias próprias de revisão e reescrita caras ao gênero textual investigado, que auxiliam tanto na compreensão e organização do texto do aluno, quanto na apreensão das características do gênero. Isso acontece porque, ao considerar-se o gênero, consideram-se também as necessidades específicas do enunciado, que orientam o leitor para o objetivo comunicativo, o interlocutor e até mesmo o estilo a ser utilizado.

Como posto por Ruiz (2010), a pertinência da reescrita em situação de ensino, sobretudo de línguas, deve levar a uma prática cada vez mais constante no contexto escolar, pois a reflexão sobre o ato da escrita, proporcionada ao aluno por meio dos apontamentos, é uma prática que implica aprimoramentos em toda sua formação, não unicamente para a produção de textos, pois se trata de dialogar com o escrito e reconhecer-se como sujeito de seu próprio discurso (BAKHTIN, 2010).

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. In: *Gêneros Discursivos & Interfaces Teóricas*. Revista Letras/Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós Graduação em Letras – n.1, (jan./jun.1991). – Santa Maria, RS: PPGL, 1991-V. 20, N. 40 (jan./jun.2010). p. 147-162. Disponível em:< <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/12149>>. Acesso em: 2 fev. 2015..

ACOSTA-PEREIRA, R. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 5, n. 2, p. 21-41, 2011. Disponível em:< <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1349/990>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2000, p. 9-31.
- _____. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FÍGARO, R. (Org.). *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012, v. 1. p. 79-98.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília: SEF, 1998.
- COSTA, M. M. *Metodologia do ensino da Literatura Infantil*. Curitiba: Ibpex, 2007.
- COSTA-VAL, M. da G. et al. *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/ aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ESPER, D. S. Caracterizando os processos de revisão e reescrita no Ensino Fundamental I. 2011. 73f. Relatório de Pesquisa. Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- FABRE, C. La reécriture dans l'écriture: le cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 68, p. 15-39, 1987.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *A escrita como trabalho*. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. Episódios de reescrita em textos infantis. *Estudos Linguísticos*, Araraquara, v. 38, fac. 2, p. 9-18, 2009.
- FUZA, A. F; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 1, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2012.
- GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- GARCIA, M. O. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- GASPAROTTO, D. M. MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Revista Calidoscópico*, v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- _____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. vol. I. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-23.
- JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. v.1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 99-117.
- LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA-VAL, M. da G. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 53-67.
- MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto*. 1998. 263f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.
- _____. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 35, p. 84-93, 2000.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *A produção textual e o ensino*. Maringá, PR: Eduem, 2010. p. 75-102.

_____. Conceitos bakhtinianos na prova de redação. *Revista Línguas e Letras*. Ed. Especial XIX CELLIP, primeiro semestre de 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5487>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 105-131.

MOTERANI, N. G. *A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos*. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de pós graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo, Contexto, 2012.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, M. da G.C.; ROCHA, G. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 69-83.

ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2008.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta de Matos. Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, Maria M. I. *Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula*. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-100.

Recebido em 09 / 07 / 2015. Aprovado em 13 / 08 / 2015.

CONCEPÇÕES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

CONCEPCIONES DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL COMO
PROFESOR DE LENGUA PORTUGUESA

CONCEPTIONS OF LINGUISTIC ANALYSIS IN THE INITIAL EDUCATION OF PORTUGUESE
TEACHERS

Maria de Lourdes Rossi Remenche*

Nívea Rohling**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO: Este artigo tematiza as concepções de prática de análise linguística, materializadas em atividades elaboradas por licenciandos de um curso de Letras Português-Inglês em uma universidade pública no sul do Brasil. Os enunciados analisados constituem-se de 08 (oito) conjuntos de atividades de análise linguística, elaborados por ocasião de escrita de projeto de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa. A fundamentação teórico-metodológica embasou-se nos estudos teóricos que iniciaram a reflexão sobre análise linguística e ensino no Brasil na década de 1980 (GERALDI, 1984; 1997; FRANCHI, 1991), bem como se orientou pelas recentes pesquisas na área (MENDONÇA, 2006; REINALDO; BEZERRA, 2013). A análise evidenciou uma concepção de análise linguística que preconiza a linguagem em uso e uma perspectiva mais reflexiva da língua. No entanto, o discurso da tradição em ensino de língua portuguesa mostrou-se saliente em algumas atividades elaboradas pelos licenciandos. Dessa forma, o estudo aponta não só um movimento de prospecção, mas também de retroação, visto que é possível constatar um

* Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Câmpus Curitiba). Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo/USP. E-mail: mremenche@utfpr.edu.br.

** Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Câmpus Curitiba). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: niveajoi@yahoo.com.br.

processo de assimilação das novas demandas de ensino da língua na escola, e, ao mesmo tempo, se faz presente a reprodução de modelos e práticas gramaticais tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial de professor; análise linguística; concepções de ensino-aprendizagem de língua materna.

RESUMEN: Este artículo analiza las concepciones de práctica de análisis lingüístico, materializadas en actividades que elaboraron los licenciandos de un curso de Letras Portugués-Inglés en una universidad pública en el sur del país. Los enunciados se constituyen de 08 (ocho) conjuntos de actividades de análisis lingüístico, hechos a partir de la redacción de proyecto de Práctica Supervisada de Lengua Portuguesa. La fundamentación teórico-metodológica se basó en los estudios teóricos que iniciaron la reflexión sobre análisis lingüístico y enseñanza en Brasil en la década de 1980 (GERALDI, 1984, 1997; FRANCHI, 1991), así como se ha orientado por las recientes investigaciones en el área (MENDONÇA, 2006; REINALDO; BEZERRA, 2013). El análisis ha evidenciado una concepción de análisis lingüístico que preconiza el lenguaje en uso y una perspectiva más reflexiva de la lengua. Sin embargo, el discurso de la tradición en enseñanza de lengua portuguesa se ha evidenciado en algunas actividades que los licenciandos elaboraron. Así, el estudio apunta no solo un movimiento de prospección, sino de retroacción, visto que es posible constatar un proceso de asimilación de las nuevas demandas de enseñanza de la lengua en la escuela, aunque esté presente, todavía, la reproducción de modelos y prácticas gramaticales tradicionales.

PALABRAS CLAVE: formación inicial como profesor; análisis lingüístico; concepciones de enseñanza-aprendizaje de lengua materna.

ABSTRACT: This article addresses the conceptions of teaching and learning linguistic aspects present in activities of linguistic analysis elaborated by undergraduate students of a course in Languages (Portuguese and English) of a public university in the south of the Brazil. The rubrics herein analyzed are composed by 8 (eight) sets of activities of linguistic analysis, which were created by the students for the discipline of Supervised Practice on Portuguese Language Teaching. Our theoretical and methodological framework is based on the theoretical studies that initiated the reflection on linguistic analysis and language teaching in Brazil during the 80s (GERALDI, 1984, 1997; FRANCHI, 1991), as well as on recent researches in the area (MENDONÇA, 2006; REINALDO; BEZERRA, 2013). On the one hand, the analysis showed a conception of linguistic analysis that emphasizes language in use and a more reflective perspective of language. On the other hand, it showed that the traditional discourse of Portuguese language teaching was salient in some activities. Thus, the analysis points out not only towards advancements, but also towards retrospection, once it is possible to notice a process of assimilation of new demands on language teaching at school, but, at the same time, the reproduction of traditional grammatical patterns and practices.

KEYWORDS: initial teacher education; linguistic analysis; conceptions of language teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO¹

Na esfera escolar, tradicionalmente, ensinar português é sinônimo de ensinar gramática. Entretanto, o ensino de língua portuguesa na escola vem, desde a década de 1980, sofrendo acentuadas mudanças no que diz respeito aos objetivos e conteúdos de ensino-aprendizagem da disciplina. Nessa mesma década, os estudos linguísticos já sinalizavam novos direcionamentos para os processos de ensino-aprendizagem de língua materna, sobretudo, ao ensino de gramática, que passou a ser ressignificado sob a perspectiva do trabalho com a *análise linguística* (doravante AL). Não se trata apenas, como salienta Geraldi (1984), de uma mudança terminológica, mas antes de tudo de uma nova forma de compreender o trabalho com a língua em sala de aula, tendo como base uma noção de língua como atividade e como interação entre sujeitos culturalmente situados.

¹ Este texto é resultado das ações de pesquisa do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada – GRUPLA – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Câmpus Curitiba.

Embora, como dito antes, as pesquisas acadêmicas apontem tais mudanças no ensino de LP há cerca de 30 anos², sabemos que elas não são assimiladas³ no espaço escolar de modo tão rápido e de forma especular, tendo em vista tratar-se de discursos que permeiam a pesquisa acadêmica em intersecção com a prática docente na escola. Nesse contexto, o professor, que é o sujeito que delimita/agencia os conteúdos de ensino e aprendizagem em sala de aula, orienta sua prática docente a partir de diversos discursos: o da formação inicial e continuada; o dos autores de livro didático; o dos documentos oficiais de ensino e das políticas públicas para educação. Sobre essa questão, retomamos Tardif (2002, p. 262-269), ao ponderar que os saberes profissionais de professor são variados e *heterogêneos*. Esses saberes incluem: a cultura pessoal, assentada na sua história de vida e de sua cultura escolar anterior (ele se apoia também em certos saberes disciplinares advindos da universidade); os conhecimentos didáticos oriundos da formação continuada; os conhecimentos veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; seu próprio saber, ligado à experiência de trabalho na relação com seus pares de profissão.

Assim, é possível refletir que, apesar de toda a empreitada de pesquisa e formação de professor no que diz respeito ao trabalho com a língua de forma situada e reflexiva, hoje, no trabalho docente, a articulação entre a leitura, a produção textual e a análise linguística ainda é um desafio. Segundo Reinaldo e Bezerra (2013, p. 33), a prática de AL foi instituída pelos documentos oficiais como um dos eixos norteadores do ensino de língua portuguesa, entretanto, não tem sido abordado na mesma proporção em que o são os demais eixos (leitura e escrita). Nessa mesma perspectiva, Rodrigues (2014, p.78) evidencia a complexidade desse objeto de ensino-aprendizagem [AL], tendo em vista que, na sua elaboração didática, o professor precisa agenciar diferentes conhecimentos: conhecimento teórico sobre os estudos linguísticos; a prática social de uso da língua, isso porque os fatos da língua se materializam nos gêneros discursivos; os conhecimentos especializados para modalizar o conhecimento científico; e o uso social, de modo que possa ser trabalhado na escola.

A AL, nesse contexto teórico-aplicado, constitui-se em um aspecto importante a ser abordado tanto na formação inicial como na formação continuada de professor de LP.

Diante dessa problematização, este artigo apresenta uma análise de atividades de AL, elaboradas por licenciandos em um curso de Letras-Português-Inglês de uma universidade pública do sul do Brasil, a fim de refletir sobre as concepções de prática de AL na formação inicial.

Para tanto, tomamos como base epistêmica a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004) e a noção de AL ancorada nos estudos da linguagem (GERALDI, 1984, 1997; MENDONÇA, 2006; REINALDO; BEZERRA, 2013). Inicialmente, delineamos o quadro teórico a partir da noção de AL desenvolvidas nos estudos da linguagem. Em seguida, apresentamos as regularidades encontradas no processo de análise dos dados.

2 PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM SALA DE AULA: DA GRAMÁTICA À ANÁLISE LINGUÍSTICA

O processo de ensino-aprendizagem de LP esteve centrado, durante longo período, em um ensino prescritivo de regras gramaticais, de forma descontextualizada e desvinculada dos usos reais da língua escrita e falada e do processo de leitura e de escrita.

Vale destacar que essa realidade está, pois, enraizada em questões históricas, considerando que a força do discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa se ancora na primazia dos estudos gramaticais - de cunho prescritivo e conceitual - no ensino de língua durante o século XIX e grande parte do século XX. Nesse período, o ensino pautou-se em uma perspectiva de gramática conceitual, baseada em uma única modalidade da língua portuguesa, conforme descreve Soares (2002). Nesse sentido, Faraco (2008, p. 185) argumenta que “[...] tradicionalmente, sempre se identificou, no Brasil, o ensino de português com o ensino da gramática”. Por

² O livro “O texto na sala de aula”, organizado em 1984 por João Wanderley Geraldi, é considerado um marco nessa perspectiva teórica.

³ Assimilação’ neste texto é compreendida tal como propõem Morson e Emerson (2008, p. 235), sendo um termo geral para designar os processos mediante os quais o discurso dos outros vem a desempenhar um papel no nosso próprio discurso interior. Nesse sentido, assimilação implica acentuar a palavra.

muito tempo a concepção de conteúdo de ensino e aprendizagem na disciplina escolar de LP ancorou-se em uma perspectiva gramatical, sobretudo, em uma gramática prescritiva e conceitual centrada fortemente em uma abordagem metalinguística.

Esse modo de conceber o ensino-aprendizagem de língua na escola foi problematizado no âmbito das pesquisas científicas (BRITTO, 1997; GERALDI, 1984, 1997; SOARES, 2002) e motivou a reflexão e a busca por abordagens mais significativas para as diferentes realidades culturais e os sujeitos envolvidos nesse processo. Nessa perspectiva, a proposição de práticas pedagógicas com base na concepção de AL tem por objetivo possibilitar um ensino-aprendizagem de língua que articule a reflexão da língua às demais práticas languageiras (fala, escuta, leitura e escrita).

Nesse contexto, o termo *Análise Linguística*, cunhado por Geraldi (1984), constituiu-se a partir de uma concepção reflexiva sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando ao tratamento escolar de fenômenos discursivos, textuais e gramaticais. Para isso, Geraldi, na década de 1980, propôs uma reorientação para o ensino de LP a partir de uma abordagem da leitura e da escrita de textos como práticas processuais significativas socialmente e integradas, e da análise dos problemas observados na produção textual dos alunos, que são tomados como ponto de partida para a prática de AL. Contudo, ressaltamos que, na época da publicação do texto “Unidades básicas do ensino de português” (1984), ainda não se estava discutindo a teoria de gêneros discursivos na esfera escolar; por isso, o texto está centrado nas tipologias/taxionomias escolares, pois era o conhecimento que se tinha na época. Contemporaneamente, os textos curtos, nas aulas de leitura, não são mais considerados tão somente como elementos para a alimentação temática das aulas de produção textual. Na prática de leitura, articula-se a prática de AL e não somente a partir da produção dos alunos.

Tal abordagem implica refletir sobre a estrutura da língua bem como sobre seu funcionamento no interior das práticas sociodiscursivas, contribuindo para a ampliação do domínio de atividades de fala, escuta, leitura e escrita. Na mesma linha, Reinaldo e Bezerra (20013, p. 16) concebem a AL como reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à compreensão e à produção de textos orais e escritos, quanto em relação à descrição do sistema da língua. Para Mendonça (2006), a AL possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que atravessam os usos linguísticos, tanto em situações de leitura/escuta quanto em produções de texto ou reflexões sobre os usos da língua.

Apesar dessa ampliação conceitual, o trabalho com AL não exclui a gramática de sala de aula, visto que não há usos linguísticos ou mesmo reflexão sobre a língua sem que se lance mão de uma gramática. Nessa perspectiva Geraldi (1997, p.74) esclarece que

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações etc.

Mendonça (2006) argumenta que a AL abrange, entre vários aspectos, os estudos gramaticais, porém em um paradigma diferente, visto que os objetivos pretendidos são outros. Desse modo, a AL envolve não só princípios e fundamentos do funcionamento da língua, mas também contribui para a sistematização de descobertas sobre os usos reais da língua.

No entanto, no contexto escolar, para que essa perspectiva se efetive faz-se necessário realizar atividades que possibilitem essa reflexão de modo a integrar atividades de linguagem e o pensar sobre elas, ou seja, refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco na produção de sentido e nos usos da língua. Por tudo isso, a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica, textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006).

Nessa concepção, as práticas e atividades desenvolvidas em sala de aula precisam explorar a reflexão voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, a fim de contribuir para a formação de sujeitos

leitores-produtores de gêneros diversos, aptos a participarem dos mais variados *eventos de letramento*⁴ de forma cidadã e crítica. Em outras palavras, a AL se constitui em instrumental potencializador para as práticas de leitura e de produção de texto (escrita e oral), visto que contribui para a análise do funcionamento da língua e do uso das diversas variantes linguísticas que circulam socialmente.

Para que isso ocorra, no entanto, as atividades propostas na disciplina precisam ir além da exploração de aspectos de metalinguagem, explorando saberes linguísticos vinculados ao uso da linguagem e leitura/produção dos gêneros discursivos. Nesse sentido, os PCN de Língua Portuguesa (1998) já privilegiaram a dimensão interacional e discursiva da língua, estabelecendo que os conteúdos da área precisam se articular em torno de dois grandes eixos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão acerca desses usos.

Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 34)

Para fazer esse trabalho articulado entre as práticas languageiras, o professor precisa lançar mão de uma série de atividades recursivas e interdependentes a fim de desenvolver as capacidades meta e epilinguística. Geraldi (2002, p.63) argumenta que

Todas essas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

Nessa mesma linha, Travaglia (2001, p.34) pontua que

As atividades epilinguísticas são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação. [...] A atividade epilinguística pode ser ou não consciente. Se pensamos que inconsciente se relaciona com a gramática de uso, se consciente parece se aproximar mais da gramática reflexiva, todavia, de qualquer forma há uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa.

Partindo da experiência concreta de leitura e de produção de textos orais e escritos, o trabalho com a AL exige, portanto, por parte dos licenciandos/professores, uma postura reflexiva, que se dá não só no diálogo entre as possibilidades de interpretação de um texto e as marcas gramaticais de organização, coesão e coerência, mas também relacione-se às escolhas nos vários níveis. É um trabalho que contribui para que os estudantes se apropriem não só de conhecimentos declarativos e conceituais, como também de procedimentos e de saberes emancipatórios para que possam interagir em diferentes situações sociais.

Franchi (1991, p.20), nessa perspectiva, argumenta que

Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. [...] Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a própria linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções.

Assim, podemos dizer que a proposição de atividades de ensino-aprendizagem a partir de uma abordagem epilinguística favorece a reflexão sobre a língua, de modo que os estudantes possam qualificar a leitura e a produção de seus textos.

⁴ Nesse texto, um evento de letramento é entendido tal como definido por Heath (1982, p. 93): “[...] qualquer situação em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”.

A relação entre AL e produção de textos no ensino-aprendizagem de língua também foi discutida por Bakhtin, na década de 1940, na Rússia. Em recente publicação, no Brasil⁵, mais precisamente no artigo intitulado “Questões de estilística no ensino da língua”, Bakhtin propõe uma sistematização para o trabalho com AL em uma turma de 7ª série. Nesse texto, Bakhtin se mostra um professor atento aos aspectos do ensino de língua, tendo em vista que propõe um conjunto de atividades articuladas centrado na análise estilística de um uso linguístico particular (o período composto por subordinação).

O objetivo de Bakhtin era explicar melhor o papel da estilística nas aulas de língua, uma vez que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p. 23). Esse caminho metodológico apresentado pelo autor – estudo da estilística – seria o que chamamos hoje de análise epilinguística, que focaliza os usos linguísticos bem como uma reflexão sobre as escolhas linguísticas dos falantes com enfoque na produção de sentidos.

A partir de análise de textos produzidos por seus alunos, Bakhtin (2013, p.29, grifo do autor) verificou que esses estudantes conheciam as regras sobre o uso do período sem conjunções em textos alheios, mas “[...] não sabiam em absoluto utilizar essa forma em seus próprios textos, não sabiam utilizá-la de modo *criativo*. Isso aconteceu porque o significado estilístico dessa forma maravilhosa não foi devidamente abordado na 7ª série.”.

A partir de reflexões sobre a própria prática docente, Bakhtin mostra que os fatos da língua são ensináveis de forma organizada e sistematizada. Como dito antes, o fenômeno abordado por Bakhtin em sua turma era o caso da subordinação com conjunção. O autor usa o seguinte exemplo retirado de um texto literário (Puchkin): 1. Triste estou: o amigo comigo não está.; 2. Triste estou, porque o meu amigo não está comigo.

No espaço-tempo da aula, a fim de tratar do uso estilístico da conjunção e a perda da expressividade que tal uso produz no enunciado, Bakhtin (2003) articulou o processo de ensino-aprendizagem a partir de ações sistematizadas que buscaram: 1. Mostrar o período em estudo (sem conjunção), transformando-o em período composto com a conjunção ‘porque’; 2. Questionar os alunos acerca da diferença estilística entre as duas orações; 3. Analisar a gradual perda de expressividade na frase alterada; 4. Analisar a influência da mudança em todo o contexto – como a ordem das palavras influenciam os sentidos; 5. Levar os alunos a construírem suas próprias conclusões a partir da análise. (BAKHTIN, 2013).

Após essa análise mais refinada e sistemática junto aos estudantes, Bakhtin relata que o uso da composição sintática dos alunos melhorou significativamente em suas produções escritas. De acordo com Bakhtin (2013, p.40), “[...] essas análises explicam a gramática para os alunos; ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles”. Para tanto, Bakhtin salienta que tal mudança da produção escrita dos alunos se deu pela aproximação com o “[...] discurso oral, vivo e expressivo, isto é, da linguagem da vida viva.” (BAKHTIN, 2013, p. 42). Ou seja, por meio do trabalho com textos reais que circulam na sociedade.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a prática de AL potencializa a ampliação do repertório linguístico, o processo de leitura e produção de textos orais e escritos e, conseqüentemente, o processo de interação social. No interior das práticas de leitura e produção de textos, a AL promove a reflexão acerca dos sentidos possíveis, construções variadas ou até mesmo lacunas de natureza diversificada, podendo enfocar questões de ordem ortográfica, lexical, semântica, morfossintática, textual, discursiva. Esse pensar visa à compreensão do funcionamento interno da língua e precisa caminhar de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva reflexão consciente e sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico de modo a desenvolver uma atitude intencional de observar e descrever a organização da língua. Nessa dinâmica, esses sujeitos mobilizam estratégias de leitura e de escrita ao mesmo tempo em que refletem sobre questões relacionadas à análise da língua em um movimento de interdependência, não dicotomizando a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos e os seus usos, pois refletir sobre os usos da linguagem implica refletir sobre os conhecimentos linguísticos com os quais interagimos nas diferentes situações sociais.

⁵ O artigo foi traduzido recentemente do russo para o português por Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo.

Além do olhar atento para o progresso no aluno com vistas ao entendimento do fenômeno linguístico em pauta, Bakhtin discute a importância da mediação do professor nesse processo quando afirma que a ele [o professor] cabe “[...] ajudar neste processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa.” (BAKHTIN, 2013, p. 43). Para que tal posicionamento se concretize é preciso que essa perspectiva de trabalho com a AL seja colocada no centro das discussões na formação do professor de LP.

A seguir, apresentamos o encaminhamento metodológico da análise a ser relatada que, de certo modo, evidencia a prática da instância formadora, a saber, a universidade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para contextualizarmos o trabalho desenvolvido na formação de professores de LP faremos uma breve descrição do caminho percorrido por esses licenciandos em sua formação inicial.

No 5º período do curso de Letras⁶, os licenciandos cursam simultaneamente as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Curricular I. O objetivo do trabalho conjunto com as duas disciplinas é colocar em diálogo as concepções de linguagem, letramento, processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto, considerando o trabalho com a reescrita de textos e AL a partir da produção de textos dos alunos. Tais conceitos são introduzidos na disciplina de Metodologia de Ensino, observando as orientações das políticas públicas dos documentos oficiais. Concomitantemente às discussões epistemológicas, ocorre a construção de um projeto didático a ser desenvolvido nas aulas de regências,⁷ realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado.

O projeto de estágio consiste num documento em que os licenciandos planejam uma *elaboração didática*⁸ de suas aulas de regência a partir de um tema proposto pelo professor formador, mais especificamente o professor regente da turma em que a aula de regência será ministrada. A AL ocorre em dois momentos: por meio dos textos propostos para a leitura na fase inicial e a partir das produções escritas dos alunos na fase final do projeto. Assim, são elaboradas atividades focais de AL, que são objetos de análise neste texto.

Embora haja um embasamento teórico⁹, os licenciandos encontram grande dificuldade em materializar a elaboração didática dos conteúdos de ensino-aprendizagem, tendo em vista que precisam elaborar atividades de AL a partir de textos selecionados para o trabalho de determinado gênero discursivo. O que significa dizer que é exigido dos licenciandos um desempenho autoral, uma vez que precisam identificar as regularidades linguísticas dos textos-enunciados selecionados para o trabalho em sala de aula e utilizá-las como mote para as atividades.

Mediante as dificuldades encontradas, observamos uma recorrência, por parte dos licenciandos, em retomar práticas de ensino tradicionais de gramática com foco em metalinguagem. Esse cenário suscitou uma investigação que gerou a presente análise.

Assim, foram selecionados para análise 08 (oito) conjuntos de atividades de AL, elaboradas pelos estudantes do 5º. Período de Letras (2014/1) no interior do processo interacional aqui descrito. Tais textos são tomados como enunciados concretos tal como concebido

⁶ O Curso de Licenciatura Letras Português-Inglês em estudo se constitui de 08 semestres, totalizando um período de 04 anos.

⁷ Os licenciandos observam 08 aulas em uma turma do Ensino Fundamental anos finais ou Ensino Médio e, em dupla, desenvolvem um plano para a regência de 04 aulas em que se agenciam atividades articuladas de leitura, produção de texto (oral e escrito) e AL.

⁸ Segundo Rodrigues (2009), a concepção de elaboração didática se refere a uma didática praxiológica em que a construção do conhecimento é vista como processo e é resultado da opção por uma metodologia que considera a participação do professor e do aluno no processo didático.

⁹ Foram discutidos na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa textos teóricos sobre AL, a saber: Geraldi (1984, 1997); Mendonça (2006). Na disciplina de Estágio Supervisionado são estudados os documentos oficiais de ensino (PCNs e Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Estado do Paraná) com enfoque na concepção de língua, objetos e finalidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Além disso, nesta fase do curso, os licenciandos já cursaram disciplinas em que são abordadas as especificidades do trabalho com o texto em sala de aula e as práticas de linguagem como, por exemplo, Linguística Aplicada e Linguística Textual.

na elaboração epistemológica do Círculo de Bakhtin. Buscamos identificar as regularidades e as singularidades nas atividades elaboradas, a fim de problematizar como a AL é ressignificada na elaboração didática construída por esses sujeitos em processo de formação principiante. A seguir, apresentamos os resultados da análise empreendida.

4 O QUE DESVELAM AS ATIVIDADES DE ELABORADAS NA FORMAÇÃO INICIAL?

Como dito antes, no desenvolvimento da disciplina de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa I, em diálogo com a disciplina de Metodologia de Ensino, apresentamos aos licenciandos a proposição de se trabalhar a AL articulada aos demais eixos de ensino de língua materna (leitura e produção de texto) por meio de uma elaboração didática.

Para tanto, houve uma orientação explícita nas referidas disciplinas de que o ponto de partida do trabalho com a linguagem em sala de aula fosse “[...] o gênero textual para chegarmos às unidades linguísticas, considerando a língua como ação entre os seus usuários (interação)” (REINALDO; BEZERRA, 2013, p. 64).

No entanto, não ocorre uma transposição direta dos conhecimentos mobilizados pela instância formadora (universidade) para atuação dos estagiários nas suas aulas de regência na disciplina de Estágio Obrigatório. Isso porque esses conhecimentos são “[...] afetados por novas condições históricas que os atualizam continuamente” (RIBEIRO, 2013, p. 272). Concordamos com a ponderação de Ribeiro (2013, p. 273) quando afirma que, na formação inicial, “[...] tanto os conhecimentos teóricos específicos da formação do professor de Português quanto à recriação destes no espaço da prática pedagógica se constituem orientados por forças históricas movidas pela complexidade e pela contradição que lhe são constitutivas”.

Tendo em vista essa complexidade e esse imbricamento de saberes diversos na formação inicial (saberes científicos e saberes oriundos da prática pedagógica), procuramos observar em que medida os saberes científicos da formação inicial, acerca das concepções de AL, mostram-se salientes nas atividades elaboradas pelos licenciandos. Ou seja, refletimos sobre os modos como as concepções epistemológicas no tocante ao trabalho com AL produziram ressonâncias nas atividades elaboradas, que seriam efetivadas nas aulas de regência.

Assim, como dito antes, na busca por compreender o modo como a AL foi elaborada didaticamente pelos licenciandos, analisamos um conjunto de atividades. Identificamos nesses enunciados diferentes movimentos dialógicos que apontam para uma intersecção de três tendências, discutidas por Reinaldo e Bezerra (2013) ao analisar atividades de AL em livros didáticos: a) tendência conservadora; b) tendência conciliadora; e c) tendência inovadora.

Segundo as autoras, a tendência *conservadora* enfatiza os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos e prescritivos; já a tendência *conciliadora*, por seu turno, reflete influências teóricas oriundas da linguística e da tradição gramatical; e, por fim, a tendência *inovadora* assume denominações para o estudo da língua oriunda dos estudos linguísticos e se não apresenta uma sistematização no estudo relacionado à AL (REINALDO; BEZERRA, 2013).

No semestre 2013/2 foram desenvolvidas 08 (oito) atividades de AL, elaboradas pelos licenciandos, dentre os quais 06 foram elaboradas em dupla e 02 elaboradas individualmente. As atividades foram construídas a partir de textos de um determinado gênero discursivo, selecionados pelos licenciandos, propostos para prática de leitura nas aulas de regência.

A seguir, o quadro 01 apresenta uma descrição geral das atividades elaboradas:

Licenciandos	Gênero discursivo	Descrição geral das atividades
Eliane e Marcelo ¹⁰	Relato Pessoal	Não houve elaboração de atividades focais de AL
Fabiana e Carla	Charge	Não houve elaboração de atividades focais de AL
Lucia e Manoela	Artigo Assinado	Não houve elaboração de atividades focais de AL
Débora	Editorial	Não houve elaboração de atividades focais de AL
Ana e Roberto	Carta Argumentativa	Roteiro de leitura constituído de questões de interpretação de aspectos da superfície do texto Atividades constituídas de exercícios gramaticais
Beatriz	Carta Argumentativa	Atividades constituídas por exercícios focais de gramática e exercícios epilinguísticos que focalizam a produção de sentido
Camila e Fabiana	Artigo Assinado	Atividades constituídas por exercícios focais de gramática e exercícios epilinguísticos que focalizam a produção de sentido
Giulia e Sara	Resumo	Atividades constituídas por exercícios focais de gramática e exercícios epilinguísticos que focalizam a produção de sentido

Quadro 01: Descrição geral das atividades

O quadro 01 evidencia que, dos 08 conjuntos de atividades, 04 não desenvolveram atividades mais focais de AL. Ou seja, não elaboradas questões que explorassem fatos da língua mais específicos a partir da leitura de um texto do gênero em estudo. Embora tenha sido essa a orientação nas disciplinas de Estágio Obrigatório e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, não entrou no horizonte apreciativo dos licenciandos o modo como se dá essa articulação entre leitura e AL no processo de elaboração didática. Em outras palavras, não houve uma assimilação acentuada dessa perspectiva teórico-metodológica sobre o trabalho com AL a ponto de ser “ignorada” por alguns licenciandos no desenvolvimento do projeto didático¹¹. Nessas situações, as etapas que previam atividades focais de língua abarcavam somente questões de interpretação textual que focalizavam aspectos mais amplos de compreensão leitora.

Ainda conforme o quadro, Ana e Roberto elaboraram um conjunto de atividades que evidencia uma postura mais conservadora em relação à AL. Por fim, 03 conjuntos de atividades evidenciam uma maior assimilação das discussões teóricas realizadas nas disciplinas, tendo em vista a inserção de atividades que encaminhavam para um trabalho mais reflexivo sobre a língua.

A seguir, apresentamos a análise de 02 conjuntos de atividades de AL.

4.1 Análise de atividades de AL 01

¹⁰ Os nomes apresentados são fictícios.

¹¹ Ao serem questionados sobre o motivo da ausência de atividades mais focais de AL no projeto, os sujeitos responderam que não souberam elaborá-las. Tal elaboração deveria se dar de modo autoral a partir de seleção e análise de textos do gênero em estudo, tendo como enfoque os sentidos produzidos na materialidade/estilo do texto. Podemos aventar que tal demanda proposta pela instância formadora se mostrou distante do horizonte dos sujeitos naquela etapa de sua formação profissional.

No decorrer do projeto didático, os licenciandos elaboram atividades de AL em dois momentos: a) a partir dos textos propostos para leitura do gênero discursivo em estudo; b) a partir da análise das produções escritas dos estudantes. O conjunto de atividades de AL em tela refere-se ao que foi apresentado aos estudantes no momento pós-leitura do texto:

1. Preencha as lacunas com os operadores argumentativos:

Santíssimo Papa Bento XVI,

Assunto complexo é o que alude ao casamento envolvendo padres vinculados a essa Instituição, coordenada por Vossa Santidade, matéria bastante comentada, _____ no Brasil, onde mais de 7 mil sacerdotes encontram-se em tal situação de matrimônio ou em união estável.

Sou sabedor de que a Santa Igreja apóia-se em dogmas milenares, construídos paulatinamente, os quais preceituam a dedicação exclusiva de seus servos, exigindo-lhes não manterem qualquer relacionamento conjugal. V.S. haveria de me afirmar que um padre não teria tempo para várias atribuições, o que considero equívoco, _____ a geração corrente não deve ser comparada a civilizações antigas. Estamos na era em que as pessoas conseguem atender a vários chamados simultaneamente, sem, _____, haver interferência entre um e outro e, sinceramente, não enxergo incompatibilidade entre exercer a função de um sacerdote e constituir família.

Não querendo contrariar as doutrinas que regem o Cristianismo, sugiro a Vossa Santidade analisar, junto aos conselhos que compõem o Vaticano, se não seria hora de rever alguns conceitos estabelecidos pelo Catolicismo, adequando-os ao nosso tempo. Em minha visão - repito - não existe qualquer empecilho para que essa mudança seja considerada. Sem querer comparar, a maioria das outras denominações religiosas permite que seus representantes possam conviver com uma mulher, ter filhos e, _____, eles permanecem a serviço da Palavra de Deus, inclusive vivenciando na prática aquilo que ensinam a seus fiéis.

É assim que me pronuncio, respeitando os preceitos que orientam a religião católica. Penso, Santo Padre, que o tema é deveras árduo, mas precisa ser discutido. Ao liberar o casamento para os sacerdotes da Igreja, o Vaticano poderia, _____, estar contribuindo para que alguns escândalos vivenciados pela Instituição fossem amenizados. Padres são seres comuns, de carne e osso, _____ tenham o dom espiritual e retórico de nortear o bom caminho a seus seguidores. Precisam ter uma esposa, filhos, uma família própria, vivendo com consciência tranqüila e necessidades satisfeitas.

Com a sua bênção,

Catolicis Matrimonus.

2. Substitua os termos em negrito por pronomes.

“[...] Como? A gente reunia a rapaziada, descíamos o morro e íamos juntos dar um rolezinho pelo shopping – o lugar preferido desses jovens da periferia de Porto Alegre. **Esses jovens** nos mostravam as marcas e lojas preferidas. Contavam como faziam de tudo para adquirir **essas marcas** (descrevemos todas as possibilidades em nossos papers). Havia um prazer e empoderamento nesse ato de descer até o shopping. **Esses jovens** não queriam assustar, porque nem imaginavam que a discriminação fosse tão grande que **esses jovens** pudessem assustar. Muito pelo contrário: **esses jovens** faziam um ritual de se vestir, de usar as melhores marcas e estar digno a transitar pelo shopping.”

“[...] A classe média disciplinada vê os jovens vestindo as marcas do mercado hegemônico para a qual **a classe média** serve. A classe média vê os sujeitos vestindo as mesmas marcas que **a classe média** veste (ou ainda mais caras), mas não se reconhece nos jovens cujos corpos parecem precisar ser domados. A classe média não se reconhece no Outro e sente um distúrbio profundo e perturbador por isso.”

3. Complete o seguinte trecho com os conectores abaixo, de modo a torná-lo coeso:

além de - quando - embora - mas - se - que - que - como - mesmo que - se - como

A ansiedade costuma surgir _____ se enfrenta uma situação desconhecida. Ela é benéfica _____ prepara a mente para desafios, _____ falar em público. _____, _____ provoca preocupação exagerada, tensão muscular, tremores, insônia, suor

demasiado, taquicardia, medo de falar com estranhos ou de ser criticado em situações sociais, pode indicar uma ansiedade generalizada, _____ requer acompanhamento médico, porque pode até gerar transtornos mais graves, _____ fobia, pânico ou obsessão compulsiva. _____ apenas 20% das vítimas de ansiedade busquem ajuda médica, o problema pode e deve ser tratado. _____ se procure um clínico-geral num primeiro momento, é importante a orientação de um psiquiatra, _____ prescreverá a medicação adequada. A terapia, em geral, é à base de antidepressivos. "Hoje existe uma geração mais moderna desses remédios", explica o psiquiatra Márcio Bernik, de São Paulo, coordenador do Ambulatório de Ansiedade, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. " _____ mais eficazes, não provocam ganho de peso nem oscilação no humor." Outra vantagem: não apresentam riscos ao paciente caso ele venha a ingerir uma dosagem muito alta.
Adaptado de: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=36097>

4. Complete o seguinte trecho utilizando conectores apropriados para estabelecer relações lógicas nas sentenças. (Obs: Os conectores não devem ser repetidos).

- 1 - Aspiramos o oxigênio _____ rejeitamos o gás carbônico.
- 2 - Os invejosos morrerão, _____ a inveja não morrerá nunca.
- 3 - Mário chorava copiosamente, _____ sua esposa ria.
- 4 - Não lamentemos o dia de hoje, _____ o amanhã não vem.8 -
- 5 - O Peregrino marcha sempre, chova _____ faça sol.
- 6 - Penso, _____ existo.

Quadro 2: Atividades de AL 01

O primeiro conjunto analisado remete à *tendência conservadora*, conforme propõem Reinaldo e Bezerra (2013, p. 52), pois conserva a perspectiva da gramática tradicional na elaboração de atividades destinadas aos estudantes. A proposta de Ana e Roberto, no plano de aula, era a análise de fatores linguísticos que caracterizassem a tessitura textual por meio da exploração de regularidades discursivas, textuais e linguísticas de enunciados do gênero carta argumentativa. Para isso, foram propostos para leitura textos do gênero em questão, assim como foi apresentada uma lista de exercícios, compreendidos, pelos licenciandos, como sendo atividades de AL.

De modo geral, as atividades propostas são conservadoras, tendo em vista que logo na primeira atividade verifica-se que os comandos das questões remetem à cópia, identificação, tarefa de completar lacunas e retirada de informações da superfície do texto, ou seja, são atividades prescritivas que não exigem reflexão [atividade epilinguística] por parte dos estudantes.

A *questão 01* se dá a partir de uma carta argumentativa, com temática distante da realidade do aluno e vocabulário relativamente complexo, evidenciando o uso de pronomes de tratamento. Além disso, não há informações acerca das condições de produção e circulação do texto. Na atividade, diferentemente de uma proposta reflexiva que parte do erro do próprio aluno para a autocorreção, o foco está no preenchimento de lacunas com operadores argumentativos. Embora se use uma nomenclatura oriunda dos estudos linguísticos [operadores argumentativos], mais especificamente da Linguística Textual, o comando segue uma linha conservadora que exige do aluno que complete as frases, desconsiderando o contexto estritamente textual. Não há nenhuma orientação sobre os recursos linguístico-expressivos que são mobilizados na carta para sustentar a argumentação. Dessa forma, embora o texto seja uma carta argumentativa, não se parte das regularidades de gênero para se chegar às unidades linguísticas.

Na segunda questão, o foco recai na coesão textual, para isso é solicitada a substituição de termos em destaque por pronomes. Verificamos novamente a perspectiva gramatical tradicional tanto na constituição do comando quanto na abordagem do tema e na elaboração da atividade. Os termos em destaque (esses jovens e a classe média) se repetem recorrentemente nos parágrafos e o estudante precisa apenas substituí-los pelos pronomes do caso reto (eles e ela). A atividade mobiliza conhecimentos básicos sobre pronome (apenas pronomes do caso reto) e coesão em uma prática de substituição que se repete. Há de se observar também que novamente não há nenhuma menção aos aspectos relacionados às regularidades de gênero e aos sentidos do texto.

De modo semelhante, as *questões 03 e 04* exploram o preenchimento de lacunas com conectores adequados ao contexto. Na *questão 03*, os conectores devem ser selecionados a partir de uma lista para o preenchimento de um texto informativo. Há a indicação de que esta questão foi adaptada de um planejamento didático disponível em um portal educativo, o que aponta a dificuldade de produzir, de modo autoral, as atividades solicitadas no processo formativo. De modo semelhante, na *questão 04*, o estudante deverá preencher as lacunas de frases descontextualizadas. Novamente, as atividades exploram competências mínimas de completar, identificar e preencher lacunas. Não há, no caso dos conectivos, uma indicação das particularidades semânticas das conjunções subordinativas, explicando que tais palavras auxiliares expressam relações puramente lógicas entre os períodos, são privadas e de elementos visual ou imagético (BAKHTIN, 2013, p. 32).

As atividades analisadas evidenciam a repetição de modelos conservadores de estudo de aspectos gramaticais, que não estabelecem uma articulação lógica entre as atividades propostas; ao contrário, se repetem de forma exaustiva, além de não suscitar uma reflexão sobre os usos, contextos e interlocutores das diferentes situações de comunicação em que esses sujeitos estão inseridos. A atividade puramente gramatical pouco faz avançar a aprendizagem dos alunos na apropriação dos usos da linguagem.

Em outras palavras, o ensino estritamente gramatical

[...] faz com que os estudantes somente aprendam, no melhor dos casos, a analisar frases prontas em um texto alheio [...], mas a linguagem escrita e oral dos alunos quase não se enriquece com as novas construções: eles não utilizam, de modo algum, muitas das formas gramaticais estudadas. (BAKHTIN, 2013, p. 28).

Em síntese, esse conjunto de atividades remete-nos à afirmação de Mendonça (2006, p. 223), quando problematiza a “[...] dificuldade [de professores] de articular a reflexão sobre os fenômenos linguísticos à produção de sentido, ao tratamento da norma e às necessidades de aprendizagem dos alunos”.

4.2 Análise de atividades de AL 02

A seguir, apresentamos outro conjunto de atividades em que foi possível observar uma mescla entre as tendências *conciliadora* e *inovadora*, apontadas por Reinaldo e Bezerra (2013). A tendência *conciliadora*, segundo Reinaldo e Bezerra (2013), se mostra presente nos exercícios de vocabulário que contribuem para a compreensão do texto tanto global quanto de elementos da sua coerência interna. Já a tendência *inovadora* envolve a compreensão do conteúdo específico trabalhado e a capacidade de depreender regras a partir do estudo de tal conteúdo.

ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA

- 1) Os textos que acabamos de ler são artigos assinados, nos quais os autores buscam argumentar favorável ou desfavoravelmente sobre determinado assunto, além de obter a concordância do leitor. Nesse sentido, qual a posição defendida pelos autores dos artigos sobre o uso dos smartphones em sala de aula? Comprove com pelo menos uma passagem do texto.
- 2) Quais os argumentos utilizados pelos autores para demonstrar seus pontos de vistas? Comprove com passagens dos textos.
- 3) A autora do texto “**A proibição do celular nas escolas faz sentido?**” faz vários questionamentos no decorrer de seu texto. Qual é a função de tais questionamentos?
- 4) Rogério Tuma, autor do texto “**Na sala de aula, não!**” utiliza diversas vezes dados estatísticos para compor seu artigo, por quê?
- 5) Uma das marcas características de um texto coerente e coeso é a utilização do processo de referência, por meio de pronomes ou alguma outra palavra que remeta a algo que já foi dito no texto. Há, no primeiro artigo, uma sentença que explicita esse caso. Ela está reproduzida abaixo. Identifique as palavras que fazem referência a outras já citadas no texto e indique a que elas se referem.

“Ao invés de coibir o uso do celular, as escolas deveriam incorporá-lo como um recurso que já tem uma forte ligação com a rotina dos estudantes. Se bem aplicados e com um planejamento bem elaborado, eles podem contribuir fortemente para envolver os alunos em um processo de aprendizagem baseado em projetos, envolvendo atividades desafiadoras e que são conectadas ao cotidiano do aluno. As escolas devem estimular a criação de conteúdos e o desenvolvimento de projetos educacionais e pedagógicos que o transformem em uma poderosa ferramenta de ensino e aprendizagem”.

6) Algumas palavras – os conectivos – funcionam como ligação entre uma frase e outra, estabelecendo diferentes relações entre elas, como por exemplo, relação de oposição, demonstrada pelos conectivos *mas, porém, todavia, contudo, no entanto* etc. Na frase, “Mais de 90% deles, **porém**, são contra alguma regra que proíba celulares e afins nas salas de aula”, o conectivo em negrito poderia ser substituído pelo conectivo da mesma família **mas**?

7) No texto de Tuma, retirado da Revista *Carta Capital*, há a expressão “engenhocas”. À que ela se refere? Explique o porquê de o autor ter utilizado essa expressão.

8) No mesmo artigo, há entre parênteses uma adjetivação endereçada aos alunos. A que alunos especificamente essa locução adjetiva se refere? É depreciativo ou não? De que modo ela se relaciona com a posição defendida pelo autor ao longo do texto.

9) O trecho reproduzido abaixo possui uma recorrência do conectivo “**com**”. Reescreva o trecho, de forma a não alterar o sentido, retirando um ou mais desses conectivos.

De acordo **com** recente pesquisa realizada pelo CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento) com o apoio da Fundação Victor Civita **com** estudantes do Ensino Médio, **com** faixa etária entre 15 e 19 anos, residentes em São Paulo e Recife e renda familiar inferior a R\$ 2,5 mil, quase 60% possuem um celular ou tablet **com** acesso à Internet e mais de um quarto deles já os utilizou para estudar e realizar atividades escolares.

Quadro 3: Atividades de AL 02

Camila e Fabiana organizaram suas atividades tendo como enfoque o gênero artigo assinado. Para tanto, trabalharam com dois textos do gênero sobre a temática o uso de *smartphones* em sala de aula. Os textos em discussão foram: “A proibição do celular nas escolas faz sentido?”, de Luciana Allan (2013), especialista em tecnologia da educação; e o texto intitulado: “Na sala de aula, não”, escrito pelo articulista da revista *Carta Capital* Rogério Tuma (2015).

A *questão 01* aborda um nível mais amplo de análise, a saber, o gênero discursivo – artigo assinado. O comando explicita o objetivo discursivo no tocante à construção da argumentação e o convencimento do interlocutor acerca de determinado tema, nesse caso em específico o uso do *smartphone* em sala de aula. Assim, o comando da questão aciona a capacidade leitora dos estudantes com foco na ideia central defendida pelo autor do texto, ou seja, requer a identificação da tese em cada um dos textos, assim como a seleção de excertos que comprovem essa tese. Dessa forma, a questão mobiliza uma leitura comparativa para identificação dos diferentes posicionamentos nos dois textos lidos pelo grupo. Desse modo, a atividade parte de extrato mais amplo de análise do texto.

Na *questão 02*, por sua vez, observamos uma formulação mais diretiva a fim de buscar os argumentos apresentados pelos autores, abordando assim um conteúdo específico – tipos de argumentação. Há também uma relação com a regularidade do gênero em estudo, a saber, artigo assinado. Nessa questão, o comando, inicialmente, solicita uma identificação “*Quais os argumentos utilizados pelos autores para demonstrar seus pontos de vistas? Comprove com passagens dos textos.*”.

Embora as *questões 01* e *02* remetam a uma certa regularidade de gênero, não se parte de uma análise das condições de produção e de circulação do gênero, ou seja, das interações sociais e discursivas que se dão por meio de um artigo assinado, mas de um olhar para a estrutura e materialidade textual do gênero. Não há indicações sobre os modos como a posição discursiva dos autores influencia no seu posicionamento (a favor ou contra; quem diz, de que lugar diz e porque diz). O foco está nas noções de tese e argumento, conteúdos clássicos de orientação epistemológica da semântica argumentativa.

As *questões 03* e *04*, por seu turno, continuam a solicitar a noção de argumento, pois requerem que o estudante reflita sobre a função desses tipos de argumentos para construção de sentidos no texto (argumento de autoridade, pergunta retórica etc.).

Já a *questão 05* explicitamente trabalha com conteúdos orientados pela linguística textual, mais especificamente a *coesão textual*. Para tanto, solicita a identificação de elementos anafóricos no texto. A junção de metalinguagem como *pronomes e referência*, por exemplo, evidencia uma conciliação entre a gramática tradicional e estudos linguísticos. Nesse caso, o comando utilizado é *identificar*, como em: “*Identifique as palavras que fazem referência a outras já citadas no texto e indique a que elas se referem*”.

Na *questão 06*, há uma continuidade no enfoque do estudo da linguística textual, neste caso, no uso de conectivos. O comando é iniciado com a apresentação de um conhecimento sistematizado sobre pontuação, como em: “*Algumas palavras – os conectivos – funcionam como ligação entre uma frase e outra, estabelecendo diferentes relações entre elas, como por exemplo, relação de oposição, demonstrada pelos conectivos *mas, porém, todavia, contudo, no entanto* etc.”. Essa exposição inicial é positiva, pois se distancia de uma postura normativista que exige o conhecimento enciclopédico de regras gramaticais. Além disso, a questão explora conectivos de oposição que são recorrentes na escola, ou seja, procura trabalhar aspectos linguísticos que circulam nas práticas letradas contemporâneas e não as regras de exceção como comumente se faz em um ensino gramatical tradicional.*

A seguir, na *questão 07*, há uma mudança de tópico gramatical a ser abordado: de coesão textual, passa-se a focalizar o léxico, relacionando-o ao sentido do texto. De fato, é o primeiro momento em que o sentido do texto parece estar em primeiro plano nessa sequência de atividades. Quando a questão propõe o seguinte encaminhamento: “*No texto de Tuma, retirado da Revista Carta Capital, há a expressão “engenhocas”. A que ela se refere? Explique o porquê do autor ter utilizado essa expressão.*”, percebemos uma intenção de fazer com que os estudantes percebam que há uma valoração axiológica no uso do léxico *engenhoca* no texto, já que esse termo faz referência ao objeto de discurso do artigo – a saber, o *smartphone*. Tendo em vista que o articulista é contrário ao uso de *smartphone* em sala de aula, o referido termo carrega um *tom* depreciativo. Desse modo, essa questão é a que se mostra mais *inovadora* no sentido de possibilitar uma reflexão sobre o uso da língua em função dos objetivos discursivos dos interlocutores.

Na *questão 08*, tem-se a focalização de uma categorial gramatical, mais especificamente uma locução adjetiva que incide significativamente na construção dos sentidos do texto. Vejamos o enunciado da questão proposta: “*No mesmo artigo, há entre parênteses uma adjetivação endereçada aos alunos. A que alunos especificamente essa locução adjetiva se refere? É depreciativo ou não? De que modo ela se relaciona com a posição defendida pelo autor ao longo do texto.*”. Em resposta a essa questão, os estudantes deveriam identificar no texto a locução adjetiva “os mais cara de pau”. A observação dessa locução mostra-se extremamente produtiva para se discutir a orientação valorativa dessa forma de referenciar, no texto em estudo, os estudantes que usam o *smartphone* em sala de aula e como essa locução adjetiva remete ao ponto de vista do articulista.

Nessa questão, houve a intervenção da professora orientadora, pois inicialmente o enunciado da questão havia sido formulado da seguinte forma: “*No mesmo artigo, há entre parênteses um adjetivo endereçado aos alunos. De que modo ela se relaciona com a posição defendida pelo autor ao longo do texto.*”. Ou seja, a reescrita da questão no que se refere à explicitação do aspecto da valoração axiológica¹² inscrita no texto e suas implicações na construção de sentidos foi um direcionamento da professora orientadora, haja vista que tal elemento não fora observado pelas licenciandas em sua formulação inicial. Na *questão 07*, por exemplo, onde a intervenção da professora orientadora não é tão incisiva, a valoração e suas implicações nos sentidos produzidos não estão explícitas no enunciado da questão. Tais intervenções ocorrem em todo o percurso da formação docente, sobretudo, nesse período de produção de material didático e apontam para um processo de coautoria dessas produções centradas na relação interlocutiva entre licenciando e professor orientador. Além disso, evidencia o processo de apropriação dos licenciandos desse modo de construir sua autoria docente no que tange à produção de materiais didáticos.

Na última *questão (09)*, é retomado o trabalho pontual com conectivos, porém, nesse momento, é solicitada uma posição mais ativa dos estudantes uma vez que demanda a ação de reescrever, como se observa em: “*O trecho reproduzido abaixo possui uma recorrência*

¹²A noção de valoração axiológica está ligada ao conceito de horizonte social/axiológico elaborado pelo Círculo de Bakhtin. Configura, portanto, o conjunto de valorações (axiologias) que envolvem determinado enunciado. O fato de a palavra – entendida como signo ideológico – e o discurso terem suas raízes na interação social implica que eles sejam assinalados pelo horizonte axiológico/horizonte social de uma determinada época e de um determinado grupo social. Ou seja, os horizontes sociais/axiológicos, frutos das ideologias de um dado grupo social de uma dada época, materializam-se na linguagem. (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p.61).

do conectivo “com”. Reescreva o trecho, de forma a não alterar o sentido, retirando um ou mais desses conectivos.”. A solicitação para reescrever, criar, comparar, aponta para o fato de que:

[...] no lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a reflexão. A partir de atividades linguísticas (leitura/escuta e produção oral e escrita) e epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, enfim refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas), que familiarizam com o aluno os fatos da língua, este pode chegar às atividades metalinguísticas, quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando-se nomenclaturas. (MENDONÇA, 2006, p. 208).

De modo geral, nessa atividade, é possível dizer que há uma imbricação entre a tendência *conciliadora* e *tendência inovadora*, tendo em vista que há nas questões elementos da tradição, como no comando ‘identifique’, no uso de nomenclatura da gramática tradicional e na explicitação de conhecimentos sistematizados sobre a língua. Por outro lado, em outras questões há um movimento de fazer que o aluno reescreva, justifique/argamente sua resposta, compare usos linguísticos a fim de fazê-lo refletir sobre os fatos da língua numa perspectiva epilinguística. Observamos questões que adotam denominações (*referenciação, coesão textual e coerência*) para o estudo da língua inspiradas nas contribuições da linguística e se caracterizam pela não sistematização de temas (REINALDO; BEZERRA, 2013, p. 58). Assim, há questões em que não se abordam os fenômenos linguísticos de modo explícito, mas demandam a compreensão do conteúdo específico trabalhado e a capacidade de depreender regras a partir do estudo de tal conteúdo.

Por fim, vale destacar que, nos dados analisados, os elementos relacionados às regularidades discursivas, textuais e linguísticas dos gêneros discursivos foram pouco abordados nas questões propostas. O gênero discursivo possui uma dimensão linguageira, concretizada no estilo, que é um dos elementos constitutivo do gênero. Segundo Bakhtin (2003, p. 262), o estilo é a própria “[...] seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua [...]”. Trata-se então da relação dos enunciados de determinado gênero com os usos sociais da língua. Desse modo, analisar as regularidades de gênero (dimensão social e verbal dos enunciados), sobretudo, o estilo é também estudar a língua em uso. A partir da análise das atividades desenvolvidas, é possível dizer que não houve uma assimilação mais acentuada, por parte dos licenciandos, da concepção de que o estudo do texto, a partir de suas regularidades de gênero, implica também a análise da materialidade linguística, mais especificamente os fatos da língua próprios de determinados gêneros discursivos e que tal reflexão integra o trabalho na concepção de AL.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise empreendida, constatamos que, na formação inicial, o processo de descentralização do papel da gramática no ensino de língua ainda está em construção. Trabalhar os aspectos gramaticais do texto, no texto e pelo texto é um desafio que exige que substituamos os quadros teóricos que serviram à tradição gramatical por práticas que envolvam os diferentes usos da língua.

Observamos, nas atividades analisadas, uma concepção de prática de AL voltada para a linguagem em uso e para uma perspectiva mais reflexiva da língua, mas também vimos emergir o discurso da tradição em ensino de LP, que remete aos saberes escolares tradicionais de modo saliente (na atividade 1, por exemplo). Assim, a análise apresentada evidencia não só um movimento de prospecção, como também de retroação, visto que é possível constatar um processo de assimilação das novas demandas de ensino língua na escola, mas, ao mesmo tempo, identifica-se a reprodução de modelos e práticas gramaticais tradicionais.

Tal constatação reafirma a responsabilidade da instância formadora desses futuros professores para que possam superar as práticas gramaticais descontextualizadas e pouco significativas para as demandas de letramento dos sujeitos envolvidos e apontar caminhos para um trabalho com a AL, de modo produtivo e articulado às demais práticas de linguagem (escuta, leitura, produção de texto oral e escrito).

REFERÊNCIAS

- ALLAN, Luciana. A proibição do celular nas escolas faz sentido. *Porvir*, 30 jul. 2013. Disponível em: <<http://porvir.org/porpensar/proibicao-celular-nas-escolas-faz-sentido/20130730>> . Acesso em: 9 jul. 2015.
- BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. [1929].
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1979].
- BAKHTIN, Mikhail M. *Questões de estilística no ensino de língua*. Tradução e posfácio de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/Cenp, 1991.
- GERALDI, J.W.. Concepções de linguagem e o ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984. p. 39-45.
- _____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Ablex: Norwood, N.J, 1982. p. 91-117.
- MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo. Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.
- MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- RIBEIRO, Nilsa Brito. O discurso da relação entre teoria e prática na formação do professor de Português. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 16/2, p. 271-292, dez. 2013.
- RODRIGUES, Nara Caetano. *O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica*. 2009. 314 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- RODRIGUES, Nara Caetano. Análise linguística na escola: reflexões sobre um processo de elaboração didática. In: ROMAN, E. C.; FRAGA, L.; BORGES, M. I. (Org.). *Questões gramaticais: algumas possibilidades*. Blumenau: Muitas Vozes, 2014. p. 77-89.
- SILVEIRA, Ana Paula K. da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A Análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes*. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, Magda. Português na escola - História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TUMA, Rogério. Na sala de aula, não. *Carta Capital*. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/772/na-sala-de-aula-nao-3798.html>>. Acesso em: 09 jul. 201.

Recebido em 12 / 05 / 2015. Aprovado em 12 / 09 / 2015.

QUEBRANDO MODELOS: AS LÍNGUAS DE SINAIS E A NATUREZA DA LINGUAGEM HUMANA*

Dan Isaac Slobin*

University of California, Berkeley

Traduzido por Pedro Perini-Santos e Luciana Beatriz Ávila**

1 INTRODUÇÃO

Quando fui convidado pelo comitê organizador de uma conferência¹, me pediram para que falasse sobre “minhas observações sobre a importância das línguas de sinais junto às pesquisas em linguística – sobre como algumas definições centrais sobre linguagem mudaram a partir dos estudos das línguas de sinais e também sobre como esses estudos nos permitem compreender a linguagem seguindo caminhos novos e diferentes”. Sou um psicolinguista que estuda translinguisticamente o desenvolvimento da linguagem de crianças. Desde meus primeiros dias na Universidade de Berkeley – quando a Escola para Surdos da Califórnia ainda era vizinha ao nosso departamento – já era claro para mim que, para se ter uma compreensão plena sobre a capacidade linguística, é preciso levar em conta as línguas orais e as línguas sinalizadas. Mais do que isso, para mim também já era bastante claro que não é possível

* **Tradução do artigo** *Breaking the molds: signed languages and the nature of human language*, de Dan Isaac Slobin, publicado em *Sign Language Studies*, v. 8, n. 2, p. 114-132, 2008. **Agradecemos ao professor Dan Isaac Slobin e à Gallaudet University Press**, que edita a Revista *Sign Language Studies*, por terem gentilmente cedido os direitos de tradução e de publicação do artigo. O texto original pode ser acessado em: <http://muse.jhu.edu/journals/sign_language_studies/toc/sls8.2.html>.

** Professor Emérito em Linguística e Psicologia na University of California, Berkeley. E-mail: slobin@berkeley.edu

*** Sobre os tradutores: Pedro Perini-Santos é Doutor em Linguística pela UFMG, com estágio doutoral na University of California, at Davis; é professor adjunto da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da UFVJM. E-mail: pedro.perini.santos@gmail.com. Luciana Beatriz Ávila é Doutora em Linguística pela UFMG, com estágio doutoral na Universidade de Lisboa; é professora adjunta do Departamento de Letras da UFV. E-mail: lucianabeatrizavila@gmail.com

¹ A conferência foi proferida em março de 2006 na Gallaudet University em março de 2006 durante o Encontro “Revolutions in Sign Language Studies”.

entender as estruturas e as funções da linguagem humana sem se fazer um exame cuidadoso sobre os vários tipos de línguas que ainda estão em uso em nosso planeta.

As pesquisas sobre a linguagem das crianças feitas em vários países – assim como pesquisas realizadas em colaboração entre linguistas e antropólogos que estudam línguas ágrafas – me mostraram que a linguagem está incorporada no uso em contextos de comunicação, de planejamento, de pensamento e de registro. Nossa tradição linguística padrão se desenvolveu a partir da análise de textos escritos e de frases isoladas. Em função disso, as teorias se limitaram a uma restrita gama de usos linguísticos, deixando de fora de seu escopo de pesquisa as formas de interação face-a-face centrais aos estudos das línguas sinalizadas: o contato entre olhares, a expressão facial, a postura, o movimento corporal e os gestos. Acrescenta-se a todos esses fenômenos *gradientes* à disposição daqueles que sinalizam – ritmo e intensidade e expansividade dos movimentos. Tais dimensões também estão disponíveis para os usuários de línguas orais na forma de padrões entoacionais e ritmo e intensidade da produção vocálica. Dado que a maioria das pistas prosódicas está quase sempre ausente dos sistemas escritos, elas foram excluídas da maioria das descrições linguísticas. Quando muito, são locadas como categorias secundárias etiquetadas como “extralinguísticas”, “paralinguísticas” ou “não-linguísticas”.

Além desses fatores, é evidente que para estudos sérios sobre o discurso em línguas sinalizadas há uma série de fatores pragmáticos que deve ser considerada, como: olhar, expressão facial e a mudança de papel, entre outros. Quando uma língua oral utiliza uma determinada produção fonológica vocal, como uma sílaba para expressar uma dessas funções pragmáticas, isto está incluído na chamada linguística descritiva. Por exemplo, o Japonês e o Coreano possuem partículas de final de frase que comunicam coisas como “isso vai te surpreender” ou “isso é uma coisa que você e eu podemos considerar”. Essas marcações mórficas finais fazem parte da descrição dessas línguas. No entanto, quando esse mesmo tipo de padrão entoacional acontece no Inglês, é classificado como extralinguístico ou paralinguístico e não faz parte de sua gramática. E mais, as expressões faciais que comunicam este tipo de informação sequer entram no rol dos fenômenos paralinguísticos. Em abordagens psicolinguísticas de línguas orais, gestos simultâneos com a fala têm recebido mais atenção e seu papel na produção da fala tem sido discutido na psicolinguística. Lentamente, os pesquisadores da linguagem se livram dos antigos preconceitos da gramática da língua escrita.

As línguas de sinais são obviamente relevantes para todas estas questões. Em vários países, a pesquisa sobre línguas de sinais tem tentado traçar uma linha que separa o que é “realmente linguístico” e o que são outras marcas expressivas disponíveis aos usuários de uma linguagem visual/manual. Muitos desses recursos são chamados de “não-manuais”; este termo sugere uma pressuposição infundada de que o componente manual é o lugar em que os fenômenos “linguísticos” estão situados. Sugiro que não precisamos nos preocupar em categorizar o que é “linguístico” até termos uma melhor compreensão sobre a *escala gradiente* dos componentes faciais e corporais tanto nas línguas sinalizadas quanto nas orais.

Não sou usuário de língua de sinais, apesar de falar várias línguas orais. Comecei a estudar as línguas de sinais relativamente tarde. No decorrer dos estudos translinguísticos – mesmo das línguas que não falo –, fiquei fascinado com as formas sistemáticas pelas quais as línguas se diferem entre si. Isto é, meu foco é em *tipologia*. As línguas não diferem umas das outras em todos os aspectos. Ao contrário, há restrições interativas entre as línguas que as modelam. Quando conhecermos o suficiente sobre esses mecanismos, seremos capazes de falar sobre a gama de línguas humanas possíveis. Na última década tenho assistido a muitos vídeos de línguas de sinais e tenho lido muitas análises linguísticas de um monte de línguas de sinais. Isso surgiu a partir da minha colaboração na pesquisa, na Holanda, com Nini Hoiting, que estuda a aquisição da Língua de Sinais da Holanda (SLN, *Sign Language of Netherlands*), e a partir da colaboração, na Califórnia, com Marlon Kuntze e um grupo de estudantes de pós-graduação em Berkeley, usuários da Língua Americana de Sinais (ASL, *American Sign Language*), que se dedicam ao estudo da aquisição e uso da ASL. Depois de ter assistido a vários vídeos em que aparecem aprendizes de ASL e SLN com 2 ou 3 anos de idade, percebi o quanto falta de informação em transcrições de fala que tenho estudado – transcrições de crianças aprendizes de línguas como Inglês, Espanhol, Alemão, Russo, Turco ou Hebraico. Essas transcrições hoje me parecem insuficientes. Para onde as crianças estão olhando? Qual padrão de entoação está sendo usado? Quais são os gestos que ocorrem concomitantemente à fala?

2 O RISCO DE TOMAR TEORIAS EMPRESTADAS

O estudo sobre as línguas de sinais foca questões que não têm estado no centro das atenções da maior parte das pesquisas sobre línguas orais. É apenas olhando para essas questões em ambas as modalidades, oral e sinalizada, que se pode compreender a natureza da linguagem humana. Ao mesmo tempo, não se pode, de forma alguma, esperar que uma teoria linguística seja aplicada da mesma forma para os dois tipos de linguagem. Até poucos anos, os linguistas dedicados ao estudo das línguas sinalizadas tentaram fazer isso, forçando a barra para tomar a análise da ASL e de outras línguas sinalizadas nos mesmos modelos descritivos usados para as línguas orais – geralmente o Inglês. Entretanto, já há linguistas especialistas em línguas de sinais talentosos que estão criando novas formas de observar a ASL e outras poucas línguas de sinais.

Desde os antigos gregos, herdamos a preconcepção – baseada na análise aristotélica da língua grega – de que a linguagem é constituída por elementos discretos que pertencem a categorias como “nome” e “verbo” que são combinadas em “sentenças” que expressam “predicados”. Essa preconcepção continua vigente entre nós no decorrer do século XX, de Saussure a Chomsky, e entre mais outros vários emergentes da linguística estruturalista e gerativista. Durante quase todo o século XX, os linguistas se ocuparam com a construção de modelos nos quais elementos discretos pertencentes a categorias discretas se articulam através de regras para formar palavras, sintagmas, orações e sentenças, inclusive estruturas abstratas “invisíveis” de vários tipos que são necessárias para sistemas de notação e análise formais. Mas essa herança, rígida e antiga, está sendo revista por seguidores de diferentes persuasões. Temos gramáticas cognitivas, gramáticas da construção, modelos baseados no uso, gramáticas de espaços mentais e outras. Além disso, temos investigações sérias sobre os gestos usados durante a fala, sobre a dêixis e sobre a entonação. Na interface entre linguística, filosofia e antropologia, temos modelos pragmáticos sobre significados estimados e conhecimento compartilhado e estrutura discursiva. Na ciência cognitiva, temos as teorias de protótipos e os modelos conexionistas computacionais de distribuição de informações sem categorias discretas. As revoluções na linguística da língua de sinais fazem parte desse movimento contemporâneo de expansão e de enriquecimento do campo de pesquisa sobre as línguas orais e sinalizadas.

Como pesquisadores em ciências da linguagem, temos a chance de escolher se optamos por uma das duas estratégias básicas, às quais me refiro como “teorias em busca de dados” ou “dados em busca de teorias”. Sustento que a primeira abordagem, que parte de uma teoria estabelecida com base nas línguas orais, nos impede de ir a fundo à natureza das línguas sinalizadas e, ao fim e ao cabo, de ir a fundo à natureza da linguagem humana em geral. A segunda abordagem – *dados em busca de teorias* – é uma opção que nos leva a novos *insights*. É uma abordagem que pode ter mais impacto na linguística, agora que já superamos a etapa de ter que demonstrar que línguas sinalizadas são “línguas reais”. Neste estágio da história, não temos um modelo completo ou adequado para a linguagem humana em geral ou para qualquer língua específica. Os modelos do passado são baseados em grande medida, como já disse, em textos escritos – ou pelo menos nas línguas das sociedades letradas. Além disso, muitos desses modelos são feitos a partir de uma gama restrita de tipos de tais línguas. Quando os linguistas se dedicaram a estudar tipologicamente diversos tipos de línguas, geralmente tentaram encaixar várias línguas dentro de modelos inapropriados. O que precisamos agora é de muitas descrições detalhadas de fenômenos da estrutura e uso linguísticos que ultrapassem os modelos que herdamos dos linguistas americanos e europeus.

3 A QUESTÃO DA MODALIDADE

Para além dessas dinâmicas mais gerais, que estão mudando e enriquecendo a ciência da linguagem, a questão da *modalidade* – auditória/articulatória e visual/corporal – estabelece outro nível de generalização. É bastante significativo que esta questão tenha sido tópico de conferências e livros nos últimos anos. Um marco é a publicação, em 2002, da coleção *Modality and Structure in Signed and Spoken Language*, pela Cambridge University Press, editado por Richard Meier, Kearsy Cormier e David Quinto-Pozos. O livro confronta a pressuposição de que não há diferenças estruturais essenciais entre as línguas orais e as línguas sinalizadas. Isto, em minha opinião, é uma questão aberta agora.

A pesquisa linguística em Gallaudet – desenvolvida por Scott Liddell, Sarah Taub, Paul Dudis e colaboradores – estuda as línguas de sinais em seu espaço próprio e não a partir de reflexões apriorísticas dedicadas às línguas orais. Liddell (2003, p. 70) desafia o dito

“[...] para se demonstrar que algo é linguístico, deve-se mostrar sua natureza categorial”. Qualquer pessoa que seja familiar com a linguagem de sinais está ciente das modulações facial, postural e da variação de intensidade do movimento. Essas modulações são expressas em contínuos que não podem ser compartimentados em categorias discretas.

No que diz respeito à opção *dados em busca de teorias*, não é nossa função decidir o que é “linguístico” ou não. Essa é uma questão sociológica ou institucional ou acadêmica, mas não é uma questão intelectual. O que temos que fazer é propor uma boa descrição de atos de comunicação e de compreensão.

Quais são os problemas de se assumir a ideia oposta: *teorias em busca de dados*? Vou começar com um exemplo básico da história da linguística. Quando os exploradores europeus encontravam línguas estranhas durante o estabelecimento de seus impérios coloniais, o instrumental linguístico do qual dispunham era baseado no modelo das gramáticas clássicas do Grego e do Latim, e eles tentavam descrever línguas como o Maya e o Malay, usando as categorias com as quais tinham familiaridade. Por exemplo, a Tabela 1 mostra parte do paradigma de declinação nominal do Latim:

caso	singular	plural
Nominativo	<i>amicus</i>	<i>amici</i>
Genitivo	<i>amici</i>	<i>amicorum</i>
Dativo	<i>amico</i>	<i>amicis</i>
Acusativo	<i>amicum</i>	<i>amicos</i>
Vocativo	<i>amice</i>	<i>amici</i>
Ablativo	<i>amico</i>	<i>amicis</i>

Tabela 1: Exemplos das declinações nominais do Latim

Os linguistas coloniais distribuiriam os morfemas das ditas línguas exóticas em categorias como essas; e o método não era apenas uma aplicação às línguas exóticas. Para se ter uma ideia de como isso funcionava, a Tabela 2 mostra como a língua inglesa (que não era uma língua exótica colonial!) foi apresentada em 1809 por uma gramática portuguesa.

caso	singular	plural
Nominativo	<i>a king</i>	<i>kings</i>
Genitivo	<i>king's, of a king</i>	<i>of kings</i>
Dativo	<i>to a king</i>	<i>to kings</i>
Acusativo	<i>a king</i>	<i>kings</i>
Vocativo	<i>O, King!</i>	<i>O, Kings!</i>
Ablativo	<i>with, from or by a king</i>	<i>by kings</i>

Tabela 2: Exemplo de uma gramática portuguesa de 1809

Hoje achamos graça desses arranjos, mas será que não estamos fazendo a mesma coisa com as línguas de sinais? Lemos as descrições de ASL, por exemplo, com termos linguísticos como “sujeito” e “objeto”, e não ficamos surpresos. Os linguistas ainda discordam sobre se línguas faladas como o Chinês e o Tagalog possuem mesmo sujeitos e objetos.

Corremos sérios riscos quando partimos de uma teoria que vem de outra língua ou quando consideramos o conjunto de categorias que são bem justificadas para a descrição sistemática desta língua. As categorias devem ser justificadas levando em conta a língua que está sendo estudada. Por exemplo: não se justifica falar que as expressões “with a king” [com um rei] ou “by a king” [por um rei] são ocorrências do caso ablativo singular no Inglês. O risco de se partir de teorias aplicadas a outra língua ou a outro tipo de língua é o de encontrar na língua estudada aquilo que se está procurando – ou de se convencer a si próprio – de que encontrou o que procurava.

Vamos considerar um exemplo bastante simples: o enunciado da ASL $she_{she}LOOK-AT_{me}$ [ela_{OLHA-PARA}mim]. O verbo se movimenta da locação espacial do observador em direção à locação espacial do observado. Se a gramática da ASL fosse similar à gramática de línguas orais como o Inglês, seria possível argumentar que as locações espaciais de quem olha e de quem é olhado sejam pronomes, sendo que os pontos de partida e de chegada do verbo são flexões de concordância no verbo. Além disso, alguns linguistas descreveriam esta sentença com um *sujeito*, she [“ela”], com um *verbo*, look-at [“olha-para”], e com um *objeto*, me [“mim”]. Uma vez que o movimento do verbo parte do sujeito em direção ao objeto, trata-se de uma sentença com a ordem *sujeito-verbo-objeto*. Podemos dizer, portanto, que o verbo *concorda* com o sujeito e com o objeto. E, assim, concluímos que a ASL tem a mesma organização e os mesmos elementos gramaticais básicos do Inglês: sujeitos, objetos e verbos que flexionam em concordância, e uma ordem básica de palavras. Mas onde estão todos esses elementos no sinal? Tudo o que realmente temos é uma forma manual que se refere a olhar ou ver (um sinal horizontal em V) e um movimento da fonte para o alvo daquela atividade. Note também que este enunciado não funcionará a não ser que o sinalizador esteja também olhando na direção correta, mas como as descrições linguísticas padrão não possuem o equivalente à direção do olhar, o olhar não figura na descrição sintática. Mais adiante, farei a proposta de uma descrição linguística alternativa – uma que coloque a ASL em uma categoria tipológica diferente da do Inglês.

Certamente as ideias podem ser convertidas em linguagem visual com usos de locação e de movimento que simplesmente não estão disponíveis para uma língua auditória. Não temos uma “revolução na linguística das línguas de sinais” se começamos sabendo o que estamos procurando – e, depois, o encontramos.

Meu caminho predileto para pensar sobre o risco de encontrar aquilo que estamos procurando vem do meu amigo Wolfgang Klein, um linguista alemão que trabalhou com a língua chinesa. Ele aponta que a linguística deve tomar cuidado com a expectativa de encontrar categorias gramaticais familiares em línguas não familiares. Ele discorda da crença geral da linguística ocidental de que o Chinês tem que ter verbos, porque estamos acostumados com línguas que têm verbos. Ele sugere que o Chinês não faz uma distinção clara para nomes e verbos (baseado em argumentos linguísticos que estão fora do escopo deste artigo). Em uma analogia inusitada, Klein sugere que os alemães pensam que todas as culinárias do mundo usam batatas, logo, não será surpresa também encontrar batatas na culinária chinesa. A única diferença é que as batatas deles vêm em pequenos grãos e brotam de uma forma diferente! O arroz pode ser acomodado na categoria das batatas – mas apenas se se ignorar tudo o que se sabe sobre arroz.

Em outras palavras, não podemos assumir que as línguas de sinais terão todas as categorias e todos os processos das línguas faladas, ou, no mínimo, temos que encontrar um nível correto de comparação. Certamente, as culinárias chinesa e alemã têm algum tipo básico de carboidrato, mas arroz não é um tipo de batata – i.e., as duas culinárias devem ser comparadas em termos de uma categoria menos específica do que “batata”. Parte da nossa revolução deve ser direcionada na busca de um nível de comparação que leve a uma compreensão geral da linguagem humana, assim como das *características especiais* das línguas sinalizadas e das línguas orais.

4 A TIRANIA DAS GLOSAS

Um dos maiores desafios é nos livrarmos do que chamo a “tirania da glosa”. Como a ASL é usada em um país de língua inglesa, usamos nossas descrições da ASL em Inglês. Nos acostumamos a usar o método *shorthand* de escrever palavras inglesas em letras

maiúsculas para indicar os sinais da ASL. Da mesma forma, os alemães, quando escrevem sobre a Língua Alemã de Sinais (DGS), usam palavras alemãs em letras maiúsculas como glosas, e por aí vai. Em parte isso se deve ao fato de não haver ainda um padrão aceito – como o Alfabeto Fonético Internacional (IPA, *International Phonetic Alphabet*) – para a transcrição de línguas sinalizadas. Além disso, mesmo se os exemplos são apresentados usando notações em um sistema como o *HamNoSys* (DGS-Korpus, 2015) ou mesmo se fotografias ou vídeos estão incluídos, as análises lançam mão das maiúsculas em *shorthand*, com várias adições para indicar coisas como o olhar, o escopo de traços não-manuais, direcionalidade, e assim por diante. Esta prática dificulta a comparação entre línguas sinalizadas e, mais ainda, a comparação entre línguas sinalizadas e orais.

Considere vários exemplos dos perigos de se analisar implicitamente as glosas em lugar dos sinais que cremos que representem. Tome uma coisa bastante simples: um verbo em ASL que pode ser glosado WALK_{forward} (sinal V invertido, dedos balançando, movimento para frente). A glosa dá a impressão de que há um verbo de modo de movimento que corresponde ao verbo “walk” [“andar”]. Entretanto, se um linguista hispanofalante estiver escrevendo um artigo em Espanhol sobre o mesmo verbo em ASL, um tipo diferente de glosa seria usado. Em Espanhol, o verbo principal indica trajetória: *avanzar* (“move forward” [“avançar”]), e o modo de movimento deve ser um verbo subordinado: *avanzar caminando* (“advance walking” [“avançar andando”]). Assim, uma glosa em letras maiúsculas do verbo da ASL em uma publicação em Espanhol seria AVANZAR_{caminando}, isto é, MOVE.FORWARD_{walking}. Mas o verbo em ASL não significa nem “andar” nem “avançar andando”. É uma combinação simultânea de trajetória (forward, [para frente]) e modo (walk, [andar]); também o componente ele-mesmo não é um item linguístico (dedos sustentados em movimento, posição de V invertido rigidamente andando para frente). Observando as glosas em maiúsculas, um linguista americano poderia decidir que a ASL tem construções de trajetória-modo semelhantes ao Inglês, e um linguista mexicano poderia decidir que a ASL tem construções de trajetória-modo semelhantes ao Espanhol.

Voltando à prática da glosa em letras maiúsculas, este método de representar as línguas sinalizadas – mesmo com a adição de várias marcas diacríticas e comentários em uma língua escrita – me parece ser uma aceitação estranha, quase neocolonialista, de que a língua *oral* da comunidade circundante é de alguma maneira relevante para a análise linguística da língua *sinalizada* local. Nenhum linguista ousaria usar palavras inglesas em maiúsculas para descrever o Navajo, por exemplo, simplesmente porque a língua dominante circundante é o Inglês. É ainda mais equivocado ler um artigo em Inglês sobre uma língua de sinais de outro país – digamos, a Alemanha – e encontrar glosas maiúsculas em Alemão, como se a DGS fosse uma forma de Alemão. Para confundir ainda mais as coisas, tais palavras alemãs são frequentemente seguidas de glosas maiúsculas em Inglês, o que poderia apresentar uma interpretação bem diferente de um exemplo sinalizado em DGS. Por exemplo, e se um linguista mexicano tivesse escrito um artigo sobre a ASL no qual o significado do verbo “andar para frente” tivesse sido glosado em Inglês WALK_{forward} e, então, glosado em Espanhol como AVANZAR_{caminando}? O que este linguista poderia razoavelmente concluir sobre a natureza dos verbos de movimento da ASL? A única abordagem seria ignorar as glosas e encontrar outros meios de transcrição.

Quando linguistas que estudam uma língua oral escrevem sobre esta língua, eles têm uma série de vantagens: podem usar uma notação padrão no nível fonológico (o IPA), e também podem lançar mão de formas ortográficas padrão para representar morfemas e palavras. O que é mais importante para a análise linguística, há um sistema compartilhado de indicar morfemas gramaticais que pode ser usado em diversas línguas. Um linguista alemão e um linguista americano escrevendo sobre Navajo podem descrever seus dados de maneiras independentes das que usam para escreverem em Alemão ou Inglês. Precisamos trabalhar em prol de um nível similar de transparência e comparabilidade translinguística para o estudo das línguas sinalizadas.

Uma possibilidade seria um sistema de transcrição no nível dos componentes de significado, tal como o sistema que temos desenvolvido em Berkeley. Este sistema – ao qual chamamos Sistema de Transcrição de Berkeley (BTS, *Berkeley Transcription System*) – tem uma notação padrão para representar componentes de significado, aplicáveis para as línguas sinalizadas (HOITING; SLOBIN, 2002; SLOBIN et al., 2001). Muito resumidamente, o verbo que significa qualquer coisa como “andar para frente” seria parecido com isto no nível da transcrição morfológica: pm^hTL-pst^hERC-pth^hF-mvt^hWIG. Este verbo tem quatro partes em uma notação padrão e é independente tanto da ASL quanto do Inglês.

Este sistema utiliza o que chamamos *marcador de propriedade* (o que tem sido equivocadamente chamado de um “classificador” na linguística da Língua de Sinais), abreviado TL para “two legs” [“duas pernas”]. Este marcador de propriedade está em uma *postura*

particular, abreviado ERC para “erect” [“ereto”]. Há uma *trajetória*, indicada por F para “forward” [“para frente”]. Há também um *movimento* interno indicado por WIG para “wiggling” [“balançando, em movimento”]. Apesar de o BTS não ser a solução definitiva, acredito que precisamos de alguma coisa como ele, se vamos continuar a comparar sistematicamente as estruturas morfológicas das línguas sinalizadas e línguas orais.

Até agora pode parecer que o risco de glosar é só uma questão de se estar ciente de que as palavras inglesas não são exatamente as mesmas que os sinais da ASL ou que as palavras alemãs não são exatamente as mesmas dos sinais da DSG. Entretanto, o problema é mais profundo porque as palavras carregam com elas não só o seu significado, mas também, frequentemente, as construções gramaticais nas quais seus significados são expressos. Considere o já muito discutido verbo da ASL INVITE [“CONVIDAR”] (palma aberta movimentando do recipiente para o sinalizador). Este tem sido descrito como um verbo “invertido” (MEIR, 1988; PADDEN, 1988), mas o que tem nele de “invertido”? O verbo Inglês “invite” [“convidar”] tem um sujeito (quem convida) e um objeto (quem é convidado): “I invite you” [“eu te convido”], por exemplo. Mas é isso que o ${}_{1.SG}INVITE_{2.SG}$ da ASL significa? Se é, realmente parece ser invertido, já que I [“Eu”] sou o ator (ou sujeito – note a confusão entre o papel semântico de ator e o papel sintático de sujeito) e you [“você”] é a pessoa afetada (ou objeto). Portanto, está invertido para a minha mão mover de você para mim, porque minha ação deveria ir de mim para você. O problema é que não há justificativa para se glosar este verbo como INVITE [“CONVIDAR”]. Se, em vez disso, por exemplo, tratamos o verbo como significando qualquer coisa como “Ofereço que você venha até mim”, então a trajetória da mão está apropriada. Note, também, que a palma aberta é um tipo de mão de oferta ou acolhida e que o mesmo verbo poderia significar WELCOME [“ACOLHER”] ou até mesmo HIRE [“CONTRATAR”]. Minha expressão facial, postura, direção do olhar também são relevantes. Na verdade, este é provavelmente o verbo que indica que o ator está propondo que o endereçado se movimente em direção ao ator e que o endereçado é encorajado a fazê-lo. Não temos uma glosa em Inglês para este conceito, assim estamos enganados por qualquer que seja o verbo que escolhemos em Inglês.

Há um longo argumento que sustenta estas posições, mas esperaria que – ao fim do dia – estará claro que a ASL não tem concordância, não possui sujeitos e objetos, e não tem verbos invertidos. A contribuição da linguística em geral, é claro, seria de que as categorias deste tipo de teoria não são aparentemente universais linguísticos. (Para uma argumentação detalhada para esta posição ver, por exemplo, LIDDELL, 2003; TAUB, 2001).

5 O PROBLEMA DA TIPOLOGIA

Uma das razões que leva muitos linguistas de línguas de sinais a esperar encontrar categorias similares ao Inglês na ASL é que eles assumem que – em algum nível profundo – a ASL é do mesmo *tipo* de língua que o Inglês. O crescente campo da tipologia linguística, entretanto, sugere que as línguas sinalizadas podem pertencer a um tipo de linguagem bem diferente (SLOBIN, 2005). A distinção tipológica que tenho em mente *não* é determinada pela modalidade, mas por uma divisão bem básica de línguas nos termos de expressão linguística de verbos e seus argumentos.

O Inglês é uma língua “marcada-pelo-dependente” e a ASL é “marcada-pelo-núcleo”. Esta dimensão tipológica foi introduzida por Johanna Nichols (1986, 1992), uma linguista em Berkeley. Isso desempenha um importante papel nas suas explorações históricas e tipológicas de línguas orais. Para simplificar a questão, pense em um verbo em um enunciado como o *núcleo* e os argumentos associados nome ou pronome como *dependentes*. Na sentença “ele me vê”, então, o núcleo é “ver” e os dependentes são “ele” e “me”.

Através das línguas, as relações sintáticas tais como sujeito e objeto podem ser morfológicamente marcadas tanto nos *dependentes* (isto é, os nomes e pronomes), quanto no *núcleo* (isto é, o verbo). No exemplo do Inglês, as formas dos pronomes deixam claro que “he” [“ele”] é o sujeito (do contrário seria “him” [“o”]) e que “me” [“me”] é o objeto (do contrário seria “I” [“eu”]). Você pode checar isso invertendo os argumentos e as formas dos pronomes mudam: “I see him” [“eu o vejo”] *versus* “he sees me” [“ele me vê”]. O verbo não te conta quem fez o que a quem; ele indica somente algumas características herdadas de um argumento: neste caso, o número e a pessoa do sujeito. O Inglês, portanto, é uma língua marcada-pelo-dependente, porque as formas dos dependentes, mais do que a forma do núcleo, te conta quem fez o que a quem.

Se considerarmos todos os países nos quais as línguas de sinais têm sido sistematicamente estudadas, ocorre que a língua falada circundante é *sempre* do tipo marcada-pelo-dependente. Isso é verdade para todas as línguas europeias, como também para línguas tão diferentes como o Turco, o Hebraico, o Árabe, o Japonês e o Chinês. Em todas estas línguas, é a marcação dos nomes dependentes (e também frequentemente a ordem dos nomes dependentes) que sinalizam as relações daqueles nomes com o verbo. Dessa forma, não é surpreendente que os linguistas, sem dúvida nenhuma, esperavam que o mesmo fosse verdade para as diversas línguas de sinais em todos esses países.

No tipo oposto de língua – línguas marcadas-pelo-núcleo – marcadores no verbo ele-mesmo indicam o papel dos argumentos nominais associados. Além disso, em função de toda a informação sobre quem fez o que a quem está evidente a partir do verbo, os nomes e os pronomes desempenham um papel muito menos importante no discurso em línguas marcadas-pelo-núcleo. As línguas marcadas-pelo-núcleo e as marcadas-pelo-dependente são encontradas em números comparáveis pelo mundo, mas a maioria das línguas marcadas-pelo-núcleo é encontrada entre as línguas nativas nas Américas e no Pacífico. Isto se dá provavelmente porque elas estão fora do radar da maioria dos linguistas de línguas de sinais.

Aqui é como nossa sentença modelo, “he sees me” [“ele me vê”], é formada na língua Mayan, Yucatec, falada na Península de Yucatán no México. Todos os indicadores gramaticais dos papéis argumentais – o que fez o que a quem – são elementos do verbo.

<i>k</i>	<i>-uy</i>	<i>-il</i>	<i>-ik</i>	<i>-en</i>
hab	-3sg.actor	-see	-incompl	-1sg.undergoer

A raiz do verbo, *-il-*, está cercada por morfemas que desempenham a mesma função dos pronomes do Inglês “he” [“ele”] e “me” [“me”]. Não há gênero ou número gramatical aqui. O verbo significa que uma terceira pessoa ator está no processo de ver uma primeira pessoa afetada. Não há nada a que chamemos “sujeito” ou “objeto”, e não há nada que chamemos de “concordância”. Os dois morfemas, *-uy* e *-en*, não tomam essas formas em virtude de alguns outros nomes e pronomes na sentença. Este verbo, como um verbo da ASL, pode ser uma sentença completa.

Na verdade, a construção da ASL correspondente é formalmente paralela a essa construção Yucatec Mayan. Consiste em uma forma manual em V horizontal, que indica o olhar e se movimenta de um *locus* estabelecido para uma terceira pessoa (no discurso ou no cenário físico) e em direção à face do sinalizador. O *locus* da terceira pessoa não precisa absolutamente ser linguisticamente indicado, apesar de podê-lo ser. É somente exigido que seja identificável no discurso ou no cenário físico. Isto é o que Liddell chama um *verbo indicador*, definido como um verbo que é “[...] capaz de ser significativamente direcionado no espaço para entidades, direções, ou lugares” (LIDDELL, 2003, p. 97). Nestes termos, o verbo da ASL é um verbo indicador que está direcionado para uma entidade que está sendo vista. Infelizmente, para além do que já disse sobre as palavras do Inglês, não há qualquer padrão de notação para tal construção em publicações na área de linguística das línguas de sinais. O que encontramos são variantes do ${}_{he}LOOK-AT_{me}$ e/ou figuras.

Para tomar a comparação com o Yucatec Mayan mais explícita, abaixo segue uma forma esquemática de notação do verbo da ASL:

LOCUS ₃	-VGAZE.HANDSHAPE-ORIENTATION	-VROTATE+MOVE-TOWARD-SELF
3SG.ACTOR	-look	-1SG.UNDERGOER

Esta tentativa de notação é claramente inadequada, mas é suficiente para mostrar que ambas ASL e Yucatec são línguas marcadas-pelo-núcleo, que utilizam verbos policomposicionais que indicam os papéis dos argumentos sem o uso de pronomes que carregam marcas gramaticais destes papéis e sem “concordar” com outros elementos da sentença.

Na verdade, em Yucatec Mayan, se se quiser fornecer o nome da pessoa que está olhando, há que se usar um marcador de tópico, e não qualquer coisa que se possa chamar “sujeito”. Da mesma forma, pode se argumentar que identificar o ator – por um nome próprio, um nome ou um ponto – serve simplesmente para colocar aquele participante na cena, e não integrar o referente a uma sentença gramatical. Como Todd (2007) apontou, tais participantes podem ser introduzidos com ou sem um marcador de tópico explícito em ASL, enquanto estiver estruturalmente separado da cláusula principal. Em meu entendimento, tal referente funciona como tópico em sentido amplo. Assim, ambas Yucatec Mayan e ASL parecem se dar bem sem os sujeitos gramaticais independentes, marcando o ator – quando necessário em termos discursivos – como uma espécie de tópico, e, do contrário, contar com estruturas marcadas-pelo-núcleo para identificar papéis argumentais. Em outra dimensão tipológica, então, as línguas sinalizadas são línguas tópico-proeminentes, e não línguas sujeito-proeminentes, tais como o Inglês e o Árabe.

Devemos ter cuidado para encontrar formas de descrever as línguas sinalizadas que torne possível compará-las significativamente com línguas orais. Este breve exemplo é somente parte de uma empreitada maior – uma empreitada que terá primeiro que prestar total atenção às dimensões gradientes e icônicas das línguas sinalizadas e terá, então, que buscar paralelos possíveis em línguas orais.

6 LEVANDO A CABO A REVOLUÇÃO

Finalmente, a fim de levar a cabo a revolução com êxito, os linguistas das línguas de sinais precisam apresentar aos linguistas gerais novas maneiras de analisar as línguas sinalizadas. Não é mais suficiente tentar encontrar maneiras em que as línguas sinalizadas sejam iguais a línguas orais. Considere, para concluir, dois breves exemplos dos conceitos linguísticos revolucionários, continuando com verbos de olhar e ver. Primeiro, Paul Dudis (2004) mostrou que o corpo do sinalizador pode ser compartimentado para indicar características tanto da pessoa que está olhando, quanto da pessoa que está sendo olhada. Dudis demonstrou um discurso reportado sinalizado que alguém estava olhando fixamente o sinalizador. O sinal de “olhar” apontava para o rosto do sinalizador, indicando que o sinalizador era o objeto do olhar. Ao mesmo tempo, a expressão facial de raiva do sinalizador assumiu o papel da pessoa que encarava. O rosto, então, se compartimentou: como um objeto, é a própria face do sinalizador, enquanto que como uma expressão, mostra o afeto de outra pessoa. Este é um exemplo de um desafio para linguistas em geral: Como é que tal fenômeno pode ser incorporado a uma teoria geral da linguagem humana? O segundo exemplo é a noção de Scott Liddell de *sub-rogar*, que vai além da simples caracterização do *locus* da terceira pessoa. O vetor da trajetória do verbo vai variar de acordo com as alturas relativas do observador e do alvo. Por exemplo, o sinal de ASL para ‘look’ [‘olhar’] é geralmente dirigido no nível dos olhos, mas se alguém está reportando que uma criança foi o objeto do olhar, o sinal vai ser dirigido para baixo, como se realmente uma criança estivesse presente no espaço da sinalização. Isto é, um referente virtual em tamanho real pode ser estabelecido como parte do discurso sinalizado. *Sub-rogados* são essenciais para a descrição de línguas como a ASL. Eles têm paralelos nas línguas orais?

Como psicolinguista, tenho estado bastante entusiasmado com os muitos conceitos novos que têm aparecido na literatura sobre línguas de sinais nos últimos anos. Estes novos conceitos vêm acompanhados de novos termos linguísticos: *compartimentação-corporal*, *sub-rogados*, *boias*, *morfemas-íon*, *mapeamento icônico*, *verbos indicadores*, formas manuais interativas e não-interativas, *símbolos ricamente convencionalizados* – e muitos outros. (Para a discussão corrente de tais novas noções, ver os sítios de Revistas como *Sign Language & Linguistics*, *Sign Language Studies*, e *Cognitive Linguistics*.) Outros foram tomados emprestados de novas abordagens da linguística na era pós-gerativa: *mapeamento metafórico*, *espaços mescla*, *significados construcionais*, *trajetória e marco* – e muitos outros. Os linguistas das línguas de sinais começaram a criar ferramentas com as quais conseguem chegar a um entendimento mais profundo e mais compreensivo da linguagem humana, da cognição humana, e da interação social humana. De fato, velhos paradigmas estão ruindo e novas ideias revolucionárias estão crescendo por disciplinas, línguas e países. Os modelos habituais estão sendo quebrados e novos modelos estão começando a ser formados. É hora para flexibilidade, ingenuidade e inovação.

REFERÊNCIAS

- DGS-Korpus. Disponível em: <<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/dgs-korpus/>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- DUDIS, P. Body partitioning and real-space blends. *Cognitive Linguistics*, n. 15, p. 223-238, 2004.
- HOITING, N.; SLOBIN, D. I. Transcription as a tool for understanding: The Berkeley Transcription System for Sign Language Research (BTS). In: MORGAN, G.; WOLL, B. (Ed.). *Directions in Sign Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 55-75.
- LIDDELL, S. K. *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2003.
- MEIER, R. P.; CORNIER, K.; QUINTO-POZOS, D. *Modality and Structure in Signed and Spoken Languages*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2002.
- MEIR, I. Syntactic-semantic interaction in Israeli Sign Language verbs. The case of backwards verbs. *Sign Language & Linguistics*, n. 1, p. 1-33, 1998.
- NICHOLS, J. Head-marking and dependent-marking grammar. *Language*, n. 62, p. 56-119, 1986.
- NICHOLS, J. *Linguistic diversity in space and time*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- PADDEN, C. *Interaction of morphology and syntax in American Sign Language*. New York: Garlandy, 1988.
- SLOBIN, D. I. Issues of linguistic typology in the Study of Sign Language development of deaf children. In: B. SCHICK, B.; MARSCARK, M.; SPENCER, P. E. *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*. Oxford (UK): Oxford University Press, 2005, p. 20-45.
- SLOBIN, D. I. et al. Sign Language transcription at the level of meaning components: The Berkeley Transcription Commentary/Breaking the Molds /Sign Language Studies System (BTS). *Sign Language & Linguistics*, n. 4, 2001, p. 63-96. Disponível em: <[http://ihd.berkeley.edu/SlobinSign%20Language/\(2001\)%20Berkeley%20Transcription%20System%20\(BTS\)%20-%20Manual.pdf](http://ihd.berkeley.edu/SlobinSign%20Language/(2001)%20Berkeley%20Transcription%20System%20(BTS)%20-%20Manual.pdf)>
- TAUB, S. F. *Language from the body: iconicity and metaphor in American Sign Language*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2001.
- TODD, P. *Cliticized 'topics' and word order in ASL*. Unpublished (ms), 2007.

Recebido em 11 / 09 / 2015.

RESENHA / REVISIÓN / REVIEW

BIANCHI, Valentina. Focus fronting and the syntax-semantics interface. In: SHLONSKY, Ur. *Beyond the functional sequence*. Oxford: Oxford University Press, 2015.p. 60-72.

Simone Guesser*

Marcelo Giovannetti Ferreira Luz**

Universidade Federal de Roraima

Valentina Bianchi é professora da Faculdade de Letras e Filosofia da Universidade de Siena (Itália), tendo também atuado com pesquisa e ensino em diferentes instituições de nível superior, dentre as quais podemos destacar a Escola Normal Superior de Pisa (de 1996 a 2002) e a Universidade Federal de Santa Catarina (1997). Fez e faz parte de uma série de projetos de pesquisa no âmbito da semântica, da aquisição da linguagem e da sintaxe. De seus estudos resulta uma ampla lista de artigos relevantes para a área de Linguística Formal. Em 2012 publicou, pela Editora Carocci, o livro intitulado *Semantica: dalle parole alle frasi (Semântica: das palavras à frase)*.

Com o estudo *Focus fronting and the syntax-semantics interface*, Bianchi descreve e analisa um conjunto propriedades do fronteamento do foco no italiano. A autora leva em consideração a interface sintaxe-semântica e toma como referência a Abordagem Cartográfica.

Segundo Cinque e Rizzi (2008), os estudos cartográficos têm como objetivo desenhar mapas, o mais preciso e detalhadamente possível, de configurações sintáticas. Dentro desse quadro, Rizzi (1997) mostrou que o sintagma CP deve ser analisado como composto por mais de um único esquema X-barra. Unindo seu trabalho de 1997 ao refinamento por ele mesmo proposto em 2001, o CP matriz passa a corresponder ao sistema de núcleos funcionais em (1), enquanto o CP encaixado assume a configuração (2):

(1) [ForceP [TopP [IntP [TopP [FocusP [TopP [FinP

(2) [ForceP [TopP [IntP [TopP [FocusP [TopP [WhP [TopP [FinP

Posteriormente, foram propostas hierarquias paralelas ao sistema CP. Belletti (2001, 2004) propôs uma periferia acima do vP, com um FocP circundado por projeções de Tópico (3). Giusti (2002), baseada em línguas românicas e germânicas, analisou o DP nos moldes de (4).

* Doutora em Linguística. Professora da Graduação em Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFRR.

** Doutor em Linguística. Professor da Graduação em Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFRR.

(3) ...IP... TopP [FocusP [TopP... [vP

(4) DP [TopP [FocP [NumP [NP]]]]

Referindo-se aos desenvolvimentos em torno das categorias CP, vP e DP, o estudo de Bianchi (2015) revela-se instigante por ressaltar questões cartográficas atuais e importantes. Dentre elas, está um contraste que emerge do paralelismo entre o CP e as periferias de vP e DP: a zona do CP é a única dotada de ForceP, o qual se localiza na parte mais alta entre as categorias que a compõem.

A peculiaridade com relação a ForceP se acentua quando comparam-se diferentes tipos de sentenças. Haegeman (2004), por exemplo, argumenta que as adverbiais centrais do inglês não apresentam ForceP. Tal fato levou Bianchi e Frascarelli (2010) a proporem que a articulação do CP de uma sentença é regulada pelo estatuto dessa sentença na interface. Mais especificamente, projeções cujo conteúdo interpretativo afeta a dinâmica conversacional são ativadas apenas se a sentença hospedeira é dotada de Force e proporciona uma mudança conversacional. Tal restrição foi denominada *Interface Root Restriction (IRR)*:

(5) *Interface Root Restriction*: fenômenos de estrutura informacional que afetam a dinâmica conversacional devem ocorrer em sentenças dotadas de Force ilocucionário.

Bianchi (2015), portanto, parte do problema da categoria ForceP, face ao paralelismo entre as zonas CP, vP e DP; e estuda cartograficamente o fronteamto do foco no italiano, ancorada na abordagem de atualização de contextos (STALNAKER, 1978) e na análise da modalidade de Kratzer (1991, 2012). A autora mostra como a hipótese da IRR explica certas restrições sintáticas do fronteamto e analisa contrastes entre o fronteamto em contexto matriz e encaixado, bem como o papel da negação matriz na focalização encaixada.

Para Bianchi, o fronteamto de foco é, descritivamente, uma estrutura em que o constituinte com acento entonacional mais proeminente aparece na periferia esquerda. Na cartografia, este resulta do movimento do constituinte [+foco] para Spec,FocP do domínio CP (cf. (6b)).

(6) a. Lucia hanno licenziato ec .

‘A Lucia eles demitiram.’

b. [ForceP [FocP Lucia_i [FimP [IP hanno licenziato *t*]]]]

Em termos semânticos, a autora observa que o fronteamto recebe uma interpretação ‘contrastiva’ que pode apresentar dois caracteres: corretivo e admirativo. A interpretação contrastiva corretiva refere-se a contextos em que um falante B rejeita uma asserção prévia de um falante A e afirma uma proposição parcialmente diferente. Isso é ilustrado em (7), em que (7B) manifesta focalização do objeto direto:

(7) A: Gianni ha licenziato Silvia.

‘Gianni demitiu a Silvia.’

B: [Lucia] *e*₂ ha licenziato _ (non Silvia).

‘A Lucia ele demitiu.’ (não a Silvia)

Conforme Bianchi, a estrutura focal (7B) estabelece uma conexão específica com (7A) de tal forma que (7A) expressa a proposição **demitir (gianni, silvia)**, enquanto (7B) expressa a proposição **demitir (gianni, lucia)**, sendo as alternativas de foco de (7B), definidas no nível proposicional, da forma {**demitir(john, x) | x ∈ D_e**}. Assim, de acordo com Bianchi, se se adota uma semântica de alternativas para o foco (ROOT, 1992), conclui-se que a proposição (7A) é uma das possibilidades garantidas pelo conjunto de alternativas de foco de (7B), originando um contraste entre as proposições expressas em (7A) e (7B). Nessa perspectiva, o caráter corretivo caracteriza-se como a pressuposição de que a afirmação corretiva é logicamente incompatível com uma alternativa previamente asseverada no contexto interpretativo.

Bianchi segue Stalnaker (1978), segundo o qual a comunidade conversacional compartilha informações aceitas por todos os participantes: o *common ground* (CG: um conjunto de proposições pressupostas), que determina um conjunto de mundos possíveis (o *context set*, CS), em que todas as proposições pressupostas são verdadeiras. Dessarte, quando um falante assevera uma sentença, ele propõe aos seus ouvintes que eles incluam a proposição expressa por tal sentença ao CG; se a proposição não for rejeitada por ninguém, ela entra no CG, tornando-se informação compartilhada que, por sua vez, irá atualizar o CS, retirando dele os mundos possíveis que não estão de acordo com as crenças de determinada comunidade conversacional. Assim, essa atualização não pode introduzir inconsistências, tais como diferentes valores de verdade.

Dentro dessa perspectiva, a autora observa que frenteamento corretivo, tal como no contexto (7), caracteriza-se por produzir um efeito na dinâmica conversacional: a asseveração de (7B) implica a rejeição de (7A), para que a atualização do CG não cause inconsistências.

O outro caráter associado ao frenteamento, apontado por Bianchi, é aquele caracterizado como portando a implicatura de que a informação proferida é inesperada ou surpreendente:

- (8) (Non posso crederci!) [Un anello di diamanti] e_2 le_3 ha regalato!
 “(não posso acreditar!) [Um anel de diamantes] ela/ele lhe_3 deu!”

Na linha de Cruschina (2012 apud BIANCHI, 2015), Bianchi assume uma conexão entre (8) e a categoria de admiratividade e rotula o caráter do foco contrastivo em (8) como admirativo. Através deste, o falante indica que a informação assertada foi adquirida recentemente e ainda não está completamente integrada ao seu sistema de crenças (Cf. DE LANCEY 1997 apud BIANCHI, 2015).

Bianchi observa que a focalização estreita em (8) serve para permitir que sejam geradas as alternativas necessárias para interpretar o caráter admirativo: este induz que a proposição assertada é inesperada *quando comparada com alguma(s) alternativa(s) de foco distinta(s)*. Em (8), as alternativas variam na posição do objeto direto e são da forma ‘John gave Mary Q’: $Q[(\lambda x.dar(jo\tilde{a}o,x,maria))]$. Uma proposição p ser inesperada com relação a uma outra proposição q significa que p é menos provável que q tendo em conta o decurso normal dos eventos em um dado contexto conversacional (cf. GROSZ, 2011 apud BIANCHI, 2015). Essa probabilidade comparativa entre duas proposições p e q é definida assumindo as ideias Kratzer (1991, 2012), dentro da semântica de mundos possíveis; é tomada como um caráter particular de possibilidade comparativa, determinada por uma base modal informativa e uma fonte de ordenamento *estereotípica*, que é um conjunto de proposições representando o que constitui o ‘curso normal dos eventos’.

Nesse quadro, a semântica do caráter admirativo resume-se em (9):

- (9) Há ao menos uma proposição alternativa que é mais provável que a proposição assertada com relação a uma base modal contextualmente relevante e uma fonte de ordenamento estereotípica.

Retomando (8), o caráter admirativo estabelece que há ao menos uma proposição alternativa da forma $Q[(\lambda x.dar(jo\tilde{a}o,x,maria))]$ mais provável que a proposição “João deu a Maria um anel de diamante”. Diferentemente do caráter corretivo, não há necessidade de qualquer proposição saliente no contexto: a existência de alternativas mais prováveis pode ser inferida a partir de conhecimento geral de mundo, como parte de uma implicatura conversacional.

Um aspecto relevante do caráter admirativo para o qual a autora chama a atenção é que este não é apenas a expressão de uma avaliação subjetiva, mas uma proposta de negociação de uma avaliação compartilhada com os ouvintes. De fato, tomando como exemplo (10), constata-se ser possível o participante B rejeitar o caráter admirativo associado à asserção do participante A, mesmo aceitando as condições de verdade:

- (10) A: Pensa, i miei genitori, [una macchina] mi hanno regalato _!
 “Imagina, os meus pais, [um carro] me deram _!
 B: Be’, che c’è di strano?
 “E daí, o que tem de estranho?”

Essa separação, ressalta a autora, mostra que o caráter admirativo pertence a uma dimensão de significado separada do conteúdo de condições de verdade da asserção (cf. KRATZER, 2004 apud BIANCHI, 2015). De um lado, é proposta a inclusão do conteúdo assertado no CG; de outro, o caráter admirativo é usado pelo falante para propor uma avaliação compartilhada; cada uma dessas atualizações pode ser separadamente rejeitada pelo(s) ouvinte(s).

Da análise do caráter admirativo do frenteamento, emerge uma questão: se o caráter admirativo não é uma avaliação puramente subjetiva, em que parâmetros modais é baseado? Bianchi assume que a base modal para a interpretação do caráter admirativo corresponde ao *Context Set*, crucialmente *antes* da aceitação da asserção que veicula o caráter admirativo. Dessarte, esse caráter se baseia tanto nas informações compartilhadas pelo *Common Ground* (CG), quanto nas perspectivas avaliativas de cada interlocutor do ato de fala, havendo a atualização do *Context Set* (CS); em outras palavras, baseia-se na ordenação estereotípica do mundo e no que se entende como “curso comum dos eventos no mundo”.

Com sua proposta de análise para a semântica do frenteamento em italiano, Bianchi ressalta que tal frenteamento tem impacto interpretativo na dinâmica conversacional. O foco corretivo implica uma atualização do CS, pois envolve a rejeição de (parte de) uma asserção precedente. O admirativo, por sua vez, tem impacto direto sobre o componente avaliativo do contexto discursivo, sendo usado pelo falante para propor uma avaliação compartilhada.

Seguindo a hipótese do IRR, observa-se que o frenteamento do foco, por afetar a dinâmica conversacional, deve ser licenciado apenas em sentenças dotadas de Força Ilocucionária. Nesse sentido, espera-se que tal frenteamento seja produtivo em sentenças matrizes, que são dotadas desse tipo de Força. Daí a expectativa de que seja um *root phenomenon* (fenômeno matriz), nos termos de Hooper e Thompson (1973 apud BIANCHI, 2015). Tal requerimento é satisfeito em sentenças matrizes do italiano, como observa-se em (7B)-(8). Todavia, assim como apontado por Hooper e Thompson para a topicalização no inglês, Bianchi ressalta casos em que sentenças complemento também permitem o frenteamento do foco, como é o caso de sentenças complementos de verbos não factivos *dicendi* e de opinião:

- (11) A: Maria pensa [che affideranno l'incarico a lei.]
 Maria pensa [que darão o cargo a ela]
 B: No, lei pensa [che [a te] lo affideranno _].
 Não, ela pensa [que [a você] o darão _] (leitura corretiva)
- (12) *e sostiene addirittura* [che [un anello di diamanti] le hanno regalato _!]
e pensa até [que [um anel de diamantes] lhe deram _] (leitura admirativa)

Uma propriedade crucial do frenteamento encaixado é que sua distribuição muda se a frase matriz contém negação (cf. HOOPER; THOMPSON, 1973 apud BIANCHI, 2015):

- (13) A: Maria non pensa [che affideranno l'incarico a lei.]
 Maria não pensa [que darão o cargo a ela]
 B: * Veramente lei non pensa [che [a te] lo affideranno _].
 Na verdade ela não acha [que [pra você] o darão]
- (14) * *pro* non sostiene [che [un anello di diamanti] le hanno regalato _!]
pro não afirma [que [um anel de diamantes] [lhe darão]

Considerando a IRR como restrição aplicável ao frenteamento do foco, Bianchi procura explicar os comportamentos sintáticos descritos em (11)-(14).

Quanto à possibilidade do frenteamento encaixado em (11)-(12), a autora aponta duas análises possíveis. Na primeira, (11B) e (12) satisfazem o IRR via movimento encoberto do foco da projeção de Foc encaixada para o FocP do CP matriz, que contém um ForceP

ilocucionário. Assim, os dados que envolvem negação em (13B) e (14) são redutíveis a um efeito de intervenção: sendo o movimento encoberto do foco um movimento-*A'*, a negação, um operador-*A'*, gera intervenção:

$$(15) *_{[\text{FocP Foc} [\text{IP} \dots [\text{Neg} \dots [\text{V} [\text{CP C} [\text{FocP XP}_i [\text{IP} \dots \text{t}_i]]]]]]]$$

A segunda análise para (11)-(12) assume que a sentença complemento seja dotada de um Force ilocucionário, e o fronteamento satisfaça o IRR dentro do CP encaixado. Tal alternativa seria uma reformulação das propostas de Hooper e Thompson (1973) em que a força assertiva é um tipo particular de potencial de atualização de contexto (cf. GUNLOGSON, 2003 apud BIANCHI, 2015; FARKAS; BRUCE, 2010 apud BIANCHI, 2015). O estatuto de uma sentença complemento ativa discursivamente selecionada por um verbo *dicendi* ou de opinião, como (11B)-(12), então, é caracterizado da seguinte forma: o falante propõe que a proposição expressa pela sentença complemento seja adicionada ao CG, mas em vez de comprometer a si mesmo com a verdade dessa proposição, compromete o sujeito da sentença matriz. Sob essa perspectiva, a sentença encaixada é dotada de potencial de atualização de contexto, sendo dotada de um Force ilocucionário e podendo alojar um fronteamento, corretivo ou admirativo.

Segundo Bianchi, essa ‘atualização indireta’ é permitida sob uma *pressuposição de compatibilidade*: os participantes pressupõem que o estado de crença do sujeito matriz, *Maria*, não suporta nenhuma proposição logicamente inconsistente com o CG. Vale notar que um verbo de atitude como *dizer* (dizer) ou *acreditar* (pensar) implica que a proposição expressa pela sentença complemento é verdadeira em todos os mundos compatíveis com as crenças de *Maria*: portanto, é possível ‘exportar’ aquela proposição para o CG sem inconsistência. Dessa forma, o estado atitudinal de *Maria* é usado para fornecer informação para atualizar o CG, como se *Maria* fosse um participante virtual da conversação.

Referindo-se aos dados em (13)-(14), Bianchi afirma que essa ‘exportação’ não é permitida quando a sentença matriz contém negação:

[a negação] implica que a proposição *p* expressa pela sentença complemento não é verdadeira em todos os mundos da base modal doxástica caracterizada pelas crenças de *Maria*: esta última inclui seja mundos-*p*, seja mundos-não-*p*, e pode ser o caso que, entre esses, apenas os mundos-não-*p* sejam, na verdade, compatíveis com a informação do CG (isso é, apenas os mundos-não-*p* da base modal são também incluídos no CS). Nesse caso, se *p* é exportado ao CG, não é garantida consistência, e o resultado da atualização pode ser o CS vazio. (p. 68, tradução nossa)

Assim, em vista do requerimento de que atualizações devem preservar consistência, a negação impede que a sentença complemento atualize o contexto, e o IRR implica que a sentença complemento não possa alojar nem o caráter corretivo nem o admirativo da focalização.

Concluindo seu conjunto de dados, Bianchi observa que, diferentemente de (11)-(12), o fronteamento é proibido em sentenças encaixadas complementos de verbos factivos:

(16) * Mi rallegra [che [una macchina] le abbiano regalato _]! (leitura admirativa)
Me alegre [que [um carro] lhe deram]

(17) A: Gianni si rammarica [che e abbiano licenziato Maria].
Gianni se lamenta [que e tenham demitido Maria]
B: ?? No, si rammarica [che [Lucia] e abbiano licenziato _]. (leitura corretiva)
Não, se lamenta [que [Lucia] eles tenham demitido]

Segundo a autora, quanto à agramaticalidade do fronteamento de caráter admirativo em (16), a perspectiva de atualização de contexto a explica com o fato de que a proposição expressa por um complemento factivo é verdadeira em todos os mundos do CS

e, de modo crucial, também em todos os mundos compatíveis com as crenças do falante da matriz (cf. HEIM, 1992 apud BIANCHI, 2015)). Disso decorre que, quanto ao CS, ou à base modal doxástica introduzida pelo verbo matriz, não pode haver nenhuma alternativa mais provável que a proposição expressa pelo complemento factivo. Consequentemente, o caráter admirativo no frenteamento encaixado não pode ser interpretado.

Quanto a (17B), a autora faz notar que tem-se a pressuposição da proposição expressa na sentença encaixada, válida para todos os mundos possíveis do CS, de forma que a sentença encaixada apresente *potencial de atualização vácuo* em relação ao CS. Uma atualização de contexto vácuo é excluída pela *Informativity Condition* (cf. van LEUSEN, 2004 apud BIANCHI, 2015). Portanto, o CP complemento factivo não pode alojar um frenteamento de foco, porque não apresenta potencial de atualização de contexto.

Trata-se de um estudo de grande relevância para as investigações sobre o processo de focalização. Primeiramente, por estar no âmbito da interface sintaxe-semântica, ao passo que a maior parte dos trabalhos de interface na literatura sobre foco investiga a interface sintaxe-pragmática ou a relação entre sintaxe e prosódia. Em segundo lugar, a autora oferece uma discussão detalhada sobre a semântica do frenteamento, explicitando seus traços interpretativos. Destaque merecem as considerações acerca da semântica do foco admirativo, um tipo de foco não muito investigado na literatura. Por fim, o trabalho é relevante porque contribui para um tópico corrente na teoria sintática atual: os *embedded root phenomena*.

Sobre os dados e análises propostas para o frenteamento focal, ressaltamos uma observação teórica e uma empírica.

A observação teórica refere-se às análises que Bianchi aponta para os dados (11)-(14): alçamento encoberto e licenciamento no CP encaixado. Ao avaliá-las, a autora nota que, assumindo o IRR, ambas predizem corretamente a distribuição sintática que se verifica. Todavia, convém evidenciar um ponto problemático da análise do alçamento encoberto:

(19) [_{FocP} Foc [_{IP} ... [V [_{CP} C [_{FocP} XP_i [_{IP} ... t_i]]]]]



Tal derivação conflita com uma importante assunção cartográfica sobre cadeias-A'. Rizzi (2006) caracteriza uma cadeia-A' como iniciada numa posição e s-seleção e terminada numa posição criterial. Além disso, mostra que posições acima da posição criterial não são permitidas. Tal restrição é expressa pelo *Criterial Freezing*, princípio que estabelece que um sintagma, tendo alcançado a posição criterial, é congelado, e a cadeia-A' não pode mais estender-se. Dado o *Criterial Freezing*, a análise do alçamento encoberto em (19) apresenta o problema de envolver um movimento a partir de uma posição criterial (FocP encaixado) e, portanto, o prolongamento de uma cadeia-A'.

Por fim, a observação empírica compara italiano e português brasileiro: enquanto no italiano o frenteamento corretivo ou admirativo é impossível em sentenças com negação matriz, para o português brasileiro o frenteamento parece possível quando envolve leitura corretiva:

(20) A: A Maria não pensa [que eles vão dar o cargo a ela.]
 B: Na verdade ela não pensa [que [a você] eles vão dar o cargo _]

Assim, assumindo a hipótese da Gramática Universal – central na Teoria Gerativa – é relevante investigar os dados com negação matriz do português brasileiro e mostrar como o IRR e o cenário de atualização de contexto podem explicar fatos como (20).

Por fim, ressaltamos que o estudo de Bianchi, embora seja voltado ao frenteamento do foco, pode ser importante para quem está interessado em outros temas de pesquisa, tais como: focalização de nova informação, topicalização, *root phenomena* e negação. Além disso, trata-se de uma leitura de suma importância para aqueles que pesquisam sobre a cartografia do sistema complementizador.

REFERÊNCIAS

- BELLETTI, Adriana. Inversion as focalization. In: HULK, Aafke; POLLOCK, Jean-Yves (Ed.) *Subject inversion in romance and the theory of Universal Grammar*. New York: Oxford University Press, 2001. p. 60-90.
- BIANCHI, Valentina; FASCARELLI, Mara. Is topic a root phenomenon?. *Iberia*, Sevilla, v. 2. p. 43-88, 2010.
- BIANCHI, Valentina. *Semantica: dalle parole alle frasi*. Roma: Carocci, 2012.
- BELLETTI, Adriana. Aspects of the Low IP Area. In: RIZZI, Luigi Rizzi. *The structure of IP and CP. The cartography of syntactic structures*. New York: Oxford University Press, 2004. p. 16-51.
- CINQUE, Guglielmo; RIZZI, Luigi. The cartography of syntactic structures. *CISCL Working Papers on Language and Cognition*, Siena, v. 2, 2008, p. 42-58.
- GIUSTI, Giuliana. The Functional Structure of Noun Phrases. A Bare Phrase Structure Approach. In: CINQUE, Guglielmo (Ed.). *Functional structure in DP and IP. The cartography of syntactic structures*. New York: Oxford University Press, 2002.
- HAEGEMAN, Liliane. Topicalization, CLLD and the left periphery. In: SHAER, Benjamin; WERNER, Frey; MAIENBORN, Claudia (Ed.), *ZAS Papers in Linguistics*, v. 35, p. 157-92, 2004.
- KRATZER, Angelika. Modality. In: von STECHOW, Arnim; WUNDERLICH, Dieter (Ed.). *Semantik: ein internationales handbuch der zeitgenössischen forschung*. Berlin: De Gruyter, 1991.
- KRATZER, Angelika. The notional category of modality. In: KRATZER, Angelika. *Modals and conditionals. New and revised perspectives*. New York/Oxford: Oxford University Press, 2012.
- RIZZI, Luigi. The fine structure of the left periphery. In: HAEGEMAN, Liliane (Ed.). *Elements of grammar*. Handbook in generative syntax. Dordrecht: Kluwer, 1997. p.281-337.
- RIZZI, Luigi. On the Form of Chains: Criterial Positions and ECP Effects. In: CHENG, Lisa; CORVER, Norbert. *Wh movement: moving on*. Cambridge: The MIT Press, 2006.
- ROOTH, Mats. A theory of focus interpretation. *Natural Language Semantics*, Amsterdam, v. 1, n. 1, p.75-116, 1992.
- STALNAKER, Robert. Assertion. In: COLE, Peter (Ed.). *Syntax and semantics 9: pragmatics*. New York: Academic Press, 1978.