

FÓRUM

L I N G U Í S T I C O

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA DA UFSC

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 17 - NÚMERO 2 - ABR./JUN. 2019.



UNIVESIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Ubaldo Cesar Balthazar

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Arnoldo Debatin Neto

VICE-DIRETORA | Silvana de Gaspari

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Sandra Quarezmin

SUB-CHEFE | Mauri Furlan

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

COORDENADOR | Atilio Butturi Junior

VICE-COORDENADORA | Cristine Gorski Severo

ENDERECO 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.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index> 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. 16, n. 2 (2019)
 Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação
 em Lingüística, 2019 –

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>Diadorim - <http://diadorim.ibict.br>Dialnet - <https://dialnet.unirioja.es>DOAJ - <https://doaj.org>EBSCO - <http://www.ebsco.com>Genamics JournalSeek - <http://journalseek.net>Latindex - <http://www.latindex.org>Sumários.org - <http://www.sumarios.org>Redib: <https://www.redib.org>

F ó R U M L I N G U Í S T ! C O

VOLUME 16 | NÚMERO 2 | ABR./ JUN. 2019

eISSN 1984-8412

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 16 | n.2 | p. 3612-3872 | abr./ jun.2019

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

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

Edair Maria Gorski . 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

EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

Agata Lechner. UFSC, Florianópolis, BR | Aline Aline Francieli Thessing. UFSC, Florianópolis, BR | **Amanda Machado Chraim** . UFSC, Florianópolis, BR | Anderson Jair Goulart. UFFS, Erechim, BR | **Camila de Almeida Lara**. UFSC, Florianópolis, BR | Cláudia Garibotti Bechler. UFSC, Florianópolis, BR | **Domingos Soares**. UFSC, Florianópolis, BR | Eric Duarte Ferreira . UFFS, Chapecó, BR | **Gabriel Neves Flaquer**. UFSC, Florianópolis, BR | Lygia Barbachan Schmitz. UFSC, Florianópolis, BR| **Priscila de Souza** UFSC, Florianópolis, BR | Suziane da Silva Mossmann- 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 | **Ana Demeurt** . University of Cape Town, África do Sul | **Angela Bustos Kleiman** . UNICAMP, Campinas, BR | **Ani Carla Marchesan** . UFFS, Chapecó, BR | **Benedito Gomes Bezerra** . UFP, Recife, BR | Benjamin Meisnitzer, Johannes Gutenberg Universität Mainz, GER | **Bento Carlos Dias da Silva** . UNESP, Araraquara, BR | Charles Briggs . UC Berkeley, EUA | **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 | **Georg A Kaiser**, Universität Konstanz, GER | 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 | **Jerry Lee**, University of California at Irvine, EUA | João Carlos Cattelan . UNIOESTE, Cascavel, BR | **João Wanderley Gerald** . UNICAMP, Campinas, BR | José Luís da Câmara Leme . Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, PT | **Leonor Scliar Cabral** . UFSC, Florianópolis, BR | Letícia Fraga . UEPG, Ponta Grossa, BR | **Lilian Cristine Hübner** . 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 | Marco Jacquemet. University of San Francisco, EUA | **Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka** – PUCSP, São Paulo, BR | Maria Cristina Lobo Name . UFJF, Juiz de Fora, BR | **Maria de Lourdes Dionísio**, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, PT | Maria Izabel Santos Magalhães . UNB, UFC, Fortaleza, BR | **Maria Margarida M. Salomão** . UFJF, Juiz de Fora, BR | María Ángeles Sastre Ruano, Universidad de Valladolid, ESP | **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, BR | **Nicanor Nicanor Rebollo Recendiz** . Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX | Nívea Rohling da Silva. UFTPR, Curitiba, BR | **Rainer Enrique Hamel** . Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX | Rosângela Hammes Rodrigues . UFSC, Florianópolis, BR | **Sinfree Makoni**, Universidade Estadual da Pensylvania, EUA | Solange Coelho Vereza . UFF, Niterói, BR | **Telisa Furlanetto Graeff** . UPF, Passo Fundo, BR | **Tommaso Milani**, University of Gothenburg, Suécia | Tony Berber Sardinha . PUC-SP, São Paulo, BR | **Vânia Cristina Casseb Galvão** . UFG, Goiânia, BR | Wander Emediato de Souza . UFMG, Belo Horizonte, BR

IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

Yue Minjun, ' Untitled (Smile-ism No. 13) ' (2006), oil on canvas
 Yue Minjun – China – www.yueminjun.com.cn

DESIGN GRÁFICO / TAPA Y DISEÑO GRÁFICO / COVER AND GRAPHIC DESIGN
 Pedro P. V. – Florianópolis, Brasil

SUMÁRIO / TABLA DE CNTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

APRESENTAÇÃO / Presentación / Presentation	3624
---	------

ATILIO BUTTURI JUNIOR

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

PERFORMANCES DISCURSIVAS DE UMA “BIXA TRAVESTY”: SOBRE CORPO, GÊNERO E IDENTIDADE EM LINN DA QUEBRADA <i>Performances discursivas de una “Bixa Travesty”: sobre el cuerpo, género e identidad en Linn da Quebrada</i> Discursive performances of a “Bixa Travesty”: on body, gender and identity in Linn da Quebrada	3627
---	------

DANILLO DA CONCEIÇÃO PEREIRA SILVA E EMILLY SILVA DOS SANTOS

ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DE UM TESTE DE PROFICIÊNCIA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA <i>Análisis crítico de género: un análisis de un examen de proficiencia en inglés como lengua extranjera</i> Critical Genre analysis: an analysis of a proficiency test in English as a Foreign Language	3642
--	------

PATRÍCIA MARCUZZO E AMANDA PETRY RADÜNZ

O GÊNERO CADERNO DE ACOMPANHAMENTO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ESPAÇO DE DIÁLOGO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA <i>El género cuaderno de acompañamiento en la pedagogía de alternancia: espacio de diálogo entre familia y escuela</i> The monitoring notebook genre in the pedagogy of alternation: space of dialogue between family and school	3655
--	------

CÍCERO DA SILVA E ADAIR VIEIRA GONÇALVES

A CONSTRUÇÃO ESTÉTICO-RETÓRICA DA AÇÃO SOCIAL NOS GÊNEROS DISCURSIVOS LITEROMUSICIAIS: UMA ANÁLISE DO JINGLE RETRATO DO VELHO <i>La construcción estético-retórica de la acción social en los géneros discursivos literomusicales: un análisis del jingle Retrato Do Velho</i> The aesthetic-rhetorical construction of social action in the literary-musical discursive genres: an analysis of the jingle <i>Retrato do Velho</i>	3669
---	------

DIEGO ABREU

IDEOLOGIA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM UMA AUDIÊNCIA DE CONCILIAÇÃO NO PROCON <i>Ideología y construcción de identidades en una audiencia de conciliación en el PROCON</i> Ideology and construction of identities in a conciliation hearing at PROCON	3685
---	------

MAURÍCIO CARLOS DA SILVA E AMITZA TORRES VIEIRA

-
- A POSIÇÃO-SUJEITO GRAMÁTICO: UMA DAS POSIÇÕES ASSUMIDAS POR
 ANDRÉS BELLO | *La posición sujeto gramático: una de las posiciones asumidas por*
Andrés Bello | The grammatical subject-position: one of the positions held by
 Andrés Bello

3699

KELLY CRISTINI GRANZOTTO WERNER

-
- REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES/AS EM TEXTOS
 JORNALÍSTICOS DE REVISTAS SEMANAIS DE INFORMAÇÃO |
Representación social de profesores (as) en textos periodísticos de revistas semanales
de información | Social representation of teachers in journalistic texts of weekly
 news magazine

3711

AMANDA OLIVEIRA RECHETNICOU E SOSTENES LIMA

-
- RAISING OF ARGUMENTAL NOUN PHRASE IN BRAZILIAN PORTUGUESE
 UNDER THE FUNCTIONAL PERSPECTIVE: PRELIMINARY RESULTS |
Alçamento de SN argumental no português brasileiro sob perspectiva funcionalista:
resultados preliminares | Elevación de SN argumental en el portugués de Brasil
 desde la perspectiva funcionalista: resultados preliminares

3729

GUSTAVO DA SILVA ANDRADE

-
- A EPISTEMOLOGIA DIALÓGICA DA ANÁLISE LINGÜÍSTICA | *La*
epistemología dialógica del análisis lingüístico | Dialogic epistemology in
 linguistic analysis

3742

ADRIANA DELMIRA MENDES POLATO E RENILSON JOSÉ MENEGASSI

ENSAIO / ENSAYO / ESSAY

A MARGINALIDADE DA LINGUÍSTICA NA SCI-FI: UMA CRÍTICA A PARTIR
DA HISTÓRIA DOS HEPTÁPODES NAS OBRAS DE CHIANG E VILLENEUVE |
*La marginalidad de la lingüística en la ciencia ficción: una crítica a partir de la
historia de los heptápodos en las obras de Chiang y Villeneuve* | The marginality
of Linguistics in sci-fi: a critique from the story of heptapods in the works of
Chiang and Villeneuve

3758

LUIZ HENRIQUE MILANI QUERIQUELLI

DOSSIÊ / DOSIER / DOSSIER

APRESENTAÇÃO / Presentación / Presentation

3766

CRISTIANE LAZZAROTTO-VOLCÃO, ANA CLÁUDIA DE SOUZA E SANDRA QUAREZMIN

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

A GRAMÁTICA FONOLÓGICA NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM | *La gramática fonológica en la adquisición del lenguaje | The phonological grammar in language acquisition*

3769

CARMEN LÚCIA BARRETO MATZENAUER

AINDA O PONTO DE ARTICULAÇÃO DAS SIBILANTES NA ALTERAÇÃO FONOLÓGICA PRIMÁRIA: DADOS DE CRIANÇAS PORTUGUESAS | *La adquisición de las sibilantes en niños portugueses con alteraciones fonológicas primarias | On the acquisition of sibilants by Portuguese children with protracted phonological development*

3790

ANA MARGARIDA RAMALHO E MARGARIDA JOÃO FREITAS

ANÁLISE ACÚSTICA E MODELO REPRESENTACIONAL: UMA PROPOSTA INICIAL DE ENTENDIMENTO DOS DESVIOS FONOLÓGICOS <i>Ánalisis acústica y modelo representacional: una propuesta inicial de entendimiento de los trastornos fonológicos</i> Acoustic analysis and representational model: an initial proposal for understanding phonological disorders	3809
ARLA CRISTOFOLINI E CRISTIANE LAZZAROTTO-VOLCÃO	
AS SÍLABAS COMPLEXAS: FONOLOGIA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA <i>Las sílabas complejas: fonología y adquisición del lenguaje oral y escrito</i> Complex syllables: phonology and acquisition of oral and written language	3825
ANA RUTH MORESCO MIRANDA	
MÉTODO NA PESQUISA PSICOLINGUÍSTICA SOBRE LEITURA: TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS <i>Método en la investigación psicolinguística sobre la lectura: técnicas de recolección de datos</i> Psycholinguistic research method on reading: data collection techniques	3849
ANA CLÁUDIA DE SOUZA, BRUNA ALEXANDRAFRANZEN E THAIS DE SOUZA SCHLICHTING	
CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA PARA O ESTUDO DA APRENDIZAGEM DO COMPONENTE SONORO EM L2 <i>Contribuciones de la fonética para el estudio del aprendizaje del componente sonoro en L2</i> Contributions of Phonetics to the study of L2 speech learning	3861
ROSANE SILVEIRA	

FÓRUM LINGÜÍSTICO

APRESENTAÇÃO

VOLUME 16, NÚMERO 2, ABR./JUN. 2019

Esta nova edição da *Fórum Linguístico* (v. 16, n. 2, abr./jun. 2019), periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, é composta de duas partes. Na primeira, estão os textos recebidos em fluxo contínuo: nove artigos e um ensaio. Na segunda, aparece o *Dossiê Especial Aquisição da Linguagem*, organizado pelas pesquisadoras **Cristiane Lazzarotto-Volcão, Ana Cláudia de Souza e Sandra Quarezmin**, que conta com seis artigos. Essa coletânea de textos, de autores brasileiros e estrangeiros, mais uma vez pretende fazer notar a diversidade das investigações que, hoje, constituem o campo dos estudos linguísticos.

Nesta apresentação inicial, tomo por objeto apenas os textos da primeira parte. Os demais serão apresentados pelas organizadoras do *Dossiê*, em escrito presente neste volume – p. 3766-3768. O primeiro dos artigos da primeira parte deste número 2 de 2019 da *Fórum Linguístico (FL) é Performances discursivas de uma “Bixa Travesty”: sobre corpo, gênero e identidade em Linn da Quebrada*, cujos autores são **Danillo da Conceição Pereira Silva** – pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas e da Universidade Federal de Sergipe – e **Emilly Silva dos Santos** – pesquisadora da Universidade Federal de Sergipe. No texto, os autores se valem da problematização acerca de uma linguística indisciplinar e, a partir de uma abordagem *queer-discursiva*, analisam as performances de Linn em entrevista concedida à revista *Cult*, em 2017, que materializam uma série de transgressões acerca da raça, do corpo, do gênero e das categorias hetero-cis-normativas.

Análise crítica de gênero: uma análise de um teste de proficiência em inglês como língua estrangeira é o segundo artigo da presente edição da *FL* (v. 16, n. 2., abr./jun. 2019). De autoria de **Patrícia Marcuzzo e Amanda Petry Radünz**, pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Maria, o texto objetiva, desde a Análise Crítica de Gênero, descrever o funcionamento do Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira (TESLLE). Para tanto, escolhe seis edições do teste (de 2014 e 2016) e classifica as questões de cada uma delas para analisar questões como a testagem da habilidade de leitura e a visão de linguagem que o TESLLE materializa.

O terceiro dos artigos da presente *Fórum* intitula-se **O gênero Caderno de Acompanhamento na pedagogia da alternância: espaço de diálogo entre família e escola** e também tem como objeto de discussão o gênero. Seus autores, **Cícero da Silva** – pesquisador da Universidade Federal do Tocantins – e **Adair Vieira Gonçalves** – pesquisador da Universidade Federal da Grande Dourados –, analisam três textos do gênero Caderno de Acompanhamento de estudantes do Ensino Médio do Tocantins, além de transcrições de trechos de aulas, com o objetivo de descrever os modos pelos quais o Caderno materializa as estratégias da Pedagogia da Alternância.

Ainda no escopo da problematização dos gêneros, **A construção estético-retórica da ação social nos gêneros discursivos literomusicais: uma análise do jingle “Retrato do Velho”**, quarto artigo desta edição 2 de 2019 da *Fórum Linguístico*, foi escrito por **Diego Abreu**, pesquisador da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e do Instituto Federal do Maranhão-Codó. Abreu vale-se da perspectiva sociofuncional dos gêneros discursivos de Miller e da Nova Retórica e debruça-se sobre o jingle Retrato do Velho, utilizado na campanha à presidência de Getúlio Vargas em 1950 e que permite traçar uma análise estético-retórica efetiva.

No campo dos estudos sobre a linguagem e a produção de identidades, o artigo **Ideologia e construção de identidades em uma audiência de conciliação no PROCON**, quinto desta edição da *FL* e escrito por **Maurício Carlos da Silva e Amitza Torres Vieira**, recorre à Sociolinguística Interacional e investiga, numa audiência do PROCON (gravada e posteriormente transcrita), o jogo de atribuição de responsabilidades e de desqualificação do outro estabelecido pelos participantes, que se estabelece segundo valores ideológicos específicos marcados na linguagem.

O sexto artigo do número 2 de 2019 da *Fórum Linguístico*, **A posição-sujeito gramático: uma das posições assumidas por Andrés Bello**, recorre à História das Ideias Linguísticas de orientação discursiva para analisar as posições de sujeito na *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, publicada em 1847, por Andrés Bello, no Chile. Sua autora, **Kelly Cristini Granzotto Werner**, pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria, elege como objeto o *Prefácio* da gramática de Bello e discute a produção do saber científico sobre as línguas e sua relação com as estratégias de dispersão do sujeito.

O sétimo artigo deste segundo número da *FL* intitula-se **Representação social de professores/as em textos jornalísticos de revistas semanais de informação**. Escrito por **Amanda Oliveira Rechetnicou** – pesquisadora da Universidade de Brasília e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – e **Sostenes Lima** – pesquisador da Universidade Federal de Goiás –, produz uma discussão interdisciplinar sobre a representação social (baseada sobretudo na ACD e na Teoria das Representações Sociais) de professores em textos jornalísticos das revistas *Veja* e *Istoé*, atentando para os efeitos ideológicos negativos que materializam.

Raising of argumental noun phrase in Brazilian Portuguese under the functional perspective: preliminary é o oitavo dos artigos do v. 16, n. 2, 2019 da *Fórum*. Seu autor, **Gustavo da Silva Andrade**, pesquisador da Universidade Estadual Paulista (campus São José do Rio Preto), segundo a perspectiva funcionalista, pretende descrever o fenômeno do alcântamento no PB. Para tanto, escolhe como corpus o IBORUNA, banco de dados do português falado e de suas variedades.

A epistemologia dialógica da análise linguística, artigo de **Adriana Delmira Mendes Polato** – pesquisadora da Universidade Estadual do Paraná – e **Renilson José Menegassi** – pesquisador da Universidade Estadual de Maringá –, que compõe este volume da *Fórum Linguístico*, é de cunho epistemológico e volta-se para a discussão de três textos fundantes da Linguística Aplicada do Brasil, a saber: *O texto na sala de aula* e *Portos de Passagem*, de Gerald, e *Criatividade e gramática*, de Franchi. Para os autores, a arquitetônica dos documentos mostra uma oscilação entre cognitivismo e dialogia, na qual a segunda acaba por ser aprofundada na constituição da LA.

A seção *Ensaio*, por sua vez, conta com o escrito de **Luiz Henrique Milani Queriquelli** – pesquisador da Universidade do Sul de Santa Catarina e da UNIASSELVI –, cujo título é **A marginalidade da linguística na sci-fi: uma crítica a partir da história dos heptápodes nas obras de Chiang e Villeneuve**. No ensaio, o autor traça uma análise de dois textos: o romance *História da Sua Vida* (1999), de Ted Chiang, e o filme *A chegada* (2016), de Denis Villeneuve. Queriquelli reflete sobre problemas como o fonocentrismo derridiano e a endogenia acadêmica da linguística, conforme definida por Milner, a fim de estabelecer o que chama de *marginalidade* como objeto central.

Depois de apresentada a nova edição, mais uma vez cabe agradecer às autoras e aos autores, aos leitores e às leitoras da revista, aos pareceristas e às pareceristas, à equipe editorial, ao Setor de Periódicos da UFSC, à CAPES-Proex e, por fim, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC pelo apoio constante na produção da *Fórum*. Além disso, é preciso comemorar, pois a revista acaba de ser incluída no estrato A2 da avaliação do Qualis CAPES, resultado de um trabalho contínuo e colaborativo sempre em construção.

Excelente leitura!

ATILIO BUTTURI JUNIOR

Editor-chefe

FÓRUM LINGÜÍSTICO

FORWARD¹

VOLUME 16, NUMBER 2, APR. / JUNE 2019

This new edition of *Fórum Linguístico* (v. 16, no. 2, Apr./jun. 2019), journal of the Graduate Program in Linguistics from UFSC, is composed of two parts. In the first are the texts received in continuous flow: nine articles and one essay. The second is the *Special Dossier in Language Acquisition*, organized by the researchers **Cristiane Lazzarotto-Volcão, Ana Cláudia de Souza and Sandra Quarezmin**, with six articles. This collection of texts by Brazilian and foreign authors, once again, intends to highlight the diversity of investigations that constitute the actual field of linguistic studies.

In this initial foreword, I take as its object the texts which compose the first part. The other texts will be presented by the organizers of this *Dossier*, in writing present in this volume - p. 3766-3768. The first of the articles in the first part of this issue 2 of 2019 of *Fórum Linguístico (FL)* is **Discursive performances of a "Bixa Travesty": on body, gender and identity in Linn da Quebrada**, whose authors are **Danillo da Conceição Pereira Silva** - researcher at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas and at the Universidade Federal de Sergipe - and **Emilly Silva dos Santos** - researcher at the Universidade Federal de Sergipe. In the text, the authors draw upon the problematization of an interdisciplinary linguistic approach and, based on a *queer*-

¹ English version by **Domingos Soares**.

discursive approach, analyze Linn's performances in an interview to *Cult* magazine, in 2017. These performances materialize a series of transgressions about race, body, gender, and hetero-cis-normative categories.

Critical genre analysis: an analysis of a proficiency test in English as a foreign language is the second article in this issue of *FL* (v. 16, n. 2, abr./jun. 2019). Authored by **Patricia Marcuzzo and Amanda Petry Radünz**, researchers at the Universidade Federal de Santa Maria, the text aims at describing the functioning of the Foreign Language Reading Sufficiency Test (TESLLE) from the perspective of Critical Genre Analysis. To this end, it chooses six editions of the test (from 2014 and 2016) and ranks the questions from each of the chosen tests to analyze issues such as the testing of reading ability and the language view that TESLLE materializes.

The third of the articles at the present *Fórum* is entitled **The monitoring notebook genre in the pedagogy of alternation: space of dialogue between family and school**, which also adopts genre as its main object of discussion. Its authors, **Cícero da Silva** - researcher at the Universidade Federal de Tocantins - and **Adair Vieira Gonçalves** - researcher at the Universidade Federal da Grande Dourados -, analyze three texts of the genre Monitoring Notebook of high school students of Tocantins, as well as transcripts of class excerpts, in order to describe the ways in which the Notebook materializes the strategies of the Alternation Pedagogy.

Still within the scope of the problematization of genres, **The aesthetic-rhetorical construction of social action in the literomusical discursive genres: an analysis of the jingle "Retrato do Velho"**, the fourth article in this second edition of 2019 of *Fórum Linguístico*, was written by **Diego Abreu**, researcher at the Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro and at the Instituto Federal do Maranhão-Codó. Abreu draws on the sociofunctional perspective of Miller's discursive genres and the New Rhetoric and focuses on the jingle Retrato do Velho, used in the presidential campaign of Getúlio Vargas in 1950, which allows for an effective aesthetic-rhetorical analysis.

In the field of studies on language and the production of identities, the article **Ideology and construction of identities in a conciliation hearing at PROCON**, fifth in this issue of *FL* and written by **Maurício Carlos da Silva and Amitza Torres Vieira**, uses the Interactional Sociolinguistics and investigates, at a PROCON hearing (recorded and later transcribed), the game of attribution of responsibilities and disqualification of the other established by the participants, which is established according to specific ideological values linguistically marked.

The sixth article at the 2019 issue 2 of *Fórum Linguístico*, **The grammatical subject-position: one of the positions held by Andrés Bello**, draws on the History of Linguistic Ideas of discursive orientation to analyze the subject positions in the *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, published in 1847 by Andrés Bello, in Chile. Its author, **Kelly Cristini Granzotto Werner**, researcher at the Universidade Federal de Santa Maria, elects as object of study the *Preface* of Bello's grammar and discusses the production of scientific knowledge about languages and its relation to dispersion strategies of the subject.

The seventh article in this second issue of *FL* is entitled **Social representation of teachers in journalistic texts of weekly news magazine**. Written by **Amanda Oliveira Rechetnicou** - researcher at the Universidade de Brasília and at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - and **Sostenes Lima** - researcher at the Universidade Federal de Goiás - the article promotes an interdisciplinary discussion on social representation (based especially on the ACD and the Theory of Social Representations) of teachers in journalistic texts of the magazines *Veja* and *Istoé*, paying attention to the negative ideological effects that they materialize.

Raising of argumental noun phrase in Brazilian Portuguese under the functional perspective: preliminary is the eighth of v. 16, no. 2, 2019 of *Fórum*. Its author, **Gustavo da Silva Andrade**, a researcher at the Universidade Estadual Paulista (São José do Rio Preto campus), based on the functionalist perspective, intends to describe the phenomenon of raising on Brazilian Portuguese. To do so, he chooses IBORUNA as a corpus, a database of spoken Portuguese and its varieties.

Dialogic epistemology in linguistic analysis, article written by **Adriana Delmira Mendes Polato** - researcher at the Universidade Estadual do Paraná - and **Renilson José Menegassi** - researcher at the Universidade Estadual de Maringá -, which composes this volume of *Fórum Linguístico*, is epistemological in nature and turns to the discussion of three founding texts of Applied Linguistics in Brazil, namely: *O texto na sala de aula* and *Portos de Passagem* by Geraldi and *Criatividade e gramática* by Franchi. For the authors, the architectural of the documents shows an oscillation between cognitivism and dialogics, in which the latter ends up being deepened in the constitution of AL.

The section *Essay*, in turn, has the writing of **Luiz Henrique Milani Queriquelli** - researcher at the Universidade do Sul de Santa Catarina and at UNIASSELVI -, whose title is **The marginality of linguistics in sci-fi: a critique from the story of heptapods in the works of Chiang and Villeneuve**. In the essay, the author traces an analysis of two texts: Ted Chiang's novel *Story of His Life* (1999) and Denis Villeneuve's film *The Arrival* (2016). Queriquelli reflects on issues such as Deridian phonocentrism and the academic endogeneity of linguistics, as defined by Milner, in order to establish what he calls *marginality* as the central object.

Having presented the new edition, once again, I would like to thank the authors, the journal's readers, the referees, the editorial staff, UFSC's Journal Sector, CAPES-Proex and, finally, the Graduate Program in Linguistics at UFSC for the constant support in the production of *Fórum*. In addition, we must celebrate as the journal has just been included in the A2 stratum of the Qualis CAPES evaluation, the result of continuous and collaborative work always under construction.

Great reading!

ATILIO BUTTURI JUNIOR

Editor-in-chief

PERFORMANCES DISCURSIVAS DE UMA “BIXA TRAVESTY”: SOBRE CORPO, GÊNERO E IDENTIDADE EM LINN DA QUEBRADA

PERFORMANCES DISCURSIVAS DE UNA "BIXA TRAVESTY": SOBRE EL CUERPO, GÉNERO E
IDENTIDAD EN LINN DA QUEBRADA

DISCURSIVE PERFORMANCES OF A “BIXA TRAVESTY”: ON BODY, GENDER AND IDENTITY
IN LINN DA QUEBRADA

Danillo da Conceição Pereira Silva*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
Universidade Federal de Sergipe

Emilly Silva dos Santos*

Universidade Federal de Sergipe

RESUMO: Neste artigo, temos como objetivo oferecer uma reflexão teórico-analítica acerca das conexões entre corpo, gênero e identidade, a partir de uma visada performativa e *queer* de linguagem, conforme perspectivas da Linguística Aplicada Indisciplinar. Para tanto, além das discussões teóricas realizadas, analisamos três performances discursivas da artista e ativista social Linn da Quebrada, em entrevista concedida à revista brasileira *Cult*, em agosto de 2017. Em consequência do percurso empreendido, argumentamos que a desessencialização das referidas concepções se torna fundamental para desestabilizar efeitos de verdade

* Doutorando e Mestre em Letras/Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), campus Santana do Ipanema. E-mail: danillosh@gmail.com.

* Mestranda em Letras/Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). E-mail: emillys@live.com.

excludentes construídos, tensionados e contestados na/pela linguagem, além de fomentar sua potencialidade na aliança com ativismos sociais e acadêmicos engajados em favor das diferenças identitárias na modernidade recente.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Gênero. Identidade. Performances discursivas *queer*. Linn da Quebrada.

RESUMEN: En este artículo, tenemos como objetivo ofrecer una reflexión teórico-analítica acerca de las conexiones entre cuerpo, género e identidad, a partir de una visión performativa y *queer* de lenguaje, según las perspectivas de la Lingüística Aplicada Indisciplinar. Para ello, además de las discusiones teóricas realizadas, analizamos tres performances discursivas de la artista y activista social Linn da Quebrada, en una entrevista concedida a la revista brasileña Cult, en agosto de 2017. Como consecuencia del recorrido emprendido, argumentamos que la desencialización de las referidas concepciones se vuelve fundamental para desestabilizar efectos de verdad excluyentes construidos, tensados y contestados por el lenguaje, además de fomentar su potencialidad en la alianza con activismos sociales y académicos comprometidos en favor de las diferencias de identidad en la modernidad reciente.

PALABRAS-CLAVE: Cuerpo. Género. Identidad. Performances Discursivas *Queer*. Linn da Quebrada.

ABSTRACT: In this article, we aim to offer a theoretical-analytical reflection on the connections between body, gender and identity, from a performative and queer perspective of language, according to the perspectives of Indisciplinary Applied Linguistics. Therefore, in addition to the theoretical discussions, we analyzed three discursive performances by the artist and social activist Linn da Quebrada in an interview given to the Brazilian magazine Cult, in August 2017. As a consequence of the line of enquiry adopted, we argue that the de-essentializing of those concepts becomes fundamental to destabilize factual, constructive, tensioned and contested truth effects in language, as well as to foster its potentiality to form alliances with social and academic activism engaged in favor of identity differences in recent modernity.

KEYWORDS: Body. Gender. Identity. Linn da Quebrada. Queer Discursive Performances.

1 INTRODUÇÃO

Situando-nos nas fronteiras epistemológicas de uma Lingüística Aplicada que se quer indisciplinar e ideológica (MOITA LOPES, 2006, p. 97), em aliança com os Estudos Queer, compreendemos que fazer pesquisa científica é, também, fazer política. Por isso, propomo-nos, neste artigo, a discutir noções que têm se mostrado fundamentais para o trabalho crítico de ativismos sociais e acadêmicos em favor das diferenças de gênero e sexualidade, partindo da voz de quem, no centro das mobilizações dessas políticas e possibilidades de subjetivação outras, tem legitimidade para dizer a si mesma e a sua causa, a a(r)ativista social brasileira Linn da Quebrada.

Assim, este trabalho é feito tecendo construtos teóricos que assumem (e, ao mesmo tempo, “riem” dessas categorias sérias¹) a produção de identidades a partir de um viés performativo e que, justamente em razão disso, possuem grande potencial de desestabilização das perspectivas de sistemas normativos fixos para as possibilidades de ser e existir em corpo e gênero. Pensar as vivências da “modernidade recente” (RAMPTON, 2006, p. 110) e seu alto grau de reflexividade sob essa perspectiva nos permite, enquanto pesquisadorxs e ativistxs² da pauta política aqui discutida, questionar retóricas, inclusive acadêmicas, que tomam marcadores sociais da diferença, a exemplo de corpo, raça, gênero e sexualidade, como elementos dados, realidades essenciais preexistentes à linguagem e que nela encontrariam, sob essa premissa neoplatônica, apenas produções especulares, encarnadas em diferentes construtos semióticos ou em fenômenos variáveis da língua.

¹ A exemplo do que faz Butler (2017) a respeito da categoria “mulher” enquanto sujeito político do feminismo.

² Neste texto, assumimos o emprego do “x” como possibilidade de intervenção no gênero gramatical das palavras, enquanto ação engajada no exercício de um ativismo linguístico (LAGARES, 2018) questionador frente ao masculinismo universalista na língua, agenciando, assim, imundícies verbais (BORBA; LOPES, 2018) que visem a flexibilizar as possibilidades de identificação na/pela língua, afirmando-a enquanto sistema heterogêneo e dinâmico, eminentemente social e atravessado por disputas ideológicas.

Diante do lugar epistemológico e político aqui ocupado, salientamos que este artigo almeja atingir dois objetivos complementares, por um lado: *a)* contribuir para a ampliação das discussões acerca das noções de corpo, gênero e identidade, em perspectiva *queer*, pondo em diálogo, para tal, pensadorxs como Austin (1976), Butler (2003), Pennycook (2007) e Moita-Lopes (2013), dentre outras; e *b)* analisar a produção de desestabilizações dessas mesmas categorias, com base nos referencias acima mencionados, a partir das performances discursivas *queer* da ativista Linn da Quebrada, em entrevista concedida à revista brasileira *Cult*, em agosto de 2017.

Este estudo, portanto, estará disposto em três seções centrais. Na primeira delas, traçaremos uma contextualização do termo *queer* e do campo de estudos nomeado por esse insulto apropriado, apontando, assim, seu lugar nos debates contemporâneos de gênero. Posteriormente, discutiremos o caráter performativo da linguagem e a implicação dessa premissa na consideração das categorias *corpo* e *identidade*, evidenciando que as rupturas e tensões produzidas por essa opção epistemológica apontam para uma postura *queer*. Por fim, segundo as articulações propostas ao longo do trabalho, procederemos às análises das performances discursivas da referida transativista, intentando evidenciar seu potencial subversivo e transgressor, face a sistemas normativos que creem ser as identidades essências fixas, estáveis e bem delimitadas.

2 O QUEER E A NORMA: CONTEXTUALIZANDO UMA EPISTEME DE RESISTÊNCIA

Partindo de um ponto de vista sociohistórico do termo, podemos situar o *queer*³ como fruto da apropriação política de uma forma de insulto, em língua inglesa, para referir-se a um grupo de sujeitos desajustados, desviantes, estranhos, a fim de produzir sua afirmação, nomeando assim um movimento de resistência política, o movimento *queer*, no contexto dos Estados Unidos da América dos anos 1960. Tal estratégia de ocupação linguística, enquanto índice de uma ocupação de espaços políticos, emerge justamente sob o argumento do enfrentamento de multiformes violências, muitas, inclusive, segundo discute Miskolci (2016), inscritas nas práticas assimilaçãoistas e pouco contestatórias das normas corporais, sexuais e genéricas vigentes, implementadas pelos movimentos hegemônicos de liberação gay da época. Assim, o movimento *queer* se apresenta, no contexto das questões de gênero, como um modo de questionar posições que tendem a essencializar identidades e estabelecer fronteiras imóveis para seus limites.

Nesse contexto histórico de luta por direitos civis nos Estados Unidos, os movimentos sociais identitários, apesar de colocarem em xeque os padrões morais hegemônicos dos cidadãos de bem americanos (a exemplo do movimento negro, do movimento feminista e do homossexual), estavam imbricados em lutas políticas que visavam à libertação de uma categoria, assumindo, pois, tais categorias como dadas, unitárias e representativas de um feixe de caracteres facilmente determináveis. Uma vez sendo estas representativas de grupos historicamente submetidas a processos de marginalização e exclusão social, careciam então de uma ação libertadora que se encarnava na militância de tais movimentos em favor dos sujeitos lidos socialmente debaixo dessas etiquetas identitárias.

Essa concepção, no entanto, engendra uma constante exclusão, pois, uma vez promulgados padrões fixos para uma categoria identitária, são, consequentemente, estabelecidos regimes de vigilância sobre suas fronteiras, uma série de políticas de reconhecimento é posta em funcionamento, abrindo espaço, assim, para a exclusão, a hierarquização e a marginalização de determinadas formas de vida. Essa lógica é parte das tecnologias sociais que buscam enquadrar cada pessoa em uma identidade, adequar cada corpo a um único gênero, isto é, produzir homens ou mulheres ideais, “pessoas normais” (MISKOLCI, 2016, p. 11-12), as quais desempenham a idealizada e exigida coerência compulsória entre corpo, sexo, gênero e desejo, como nos alerta Butler. Ainda nesse sentido, como nos adverte Trujillo (2015), e em consequência da breve incursão histórica empreendida nos parágrafos anteriores, a perspectiva *queer* traz consequências bastante potentes para os próprios movimentos sociais e políticas várias que se organizam em torno de sujeitos definidos e de identidades sexuais e de gênero bem delimitadas. Nas palavras da pesquisadora:

³ Reconhecemos que, apesar de esta expressão corresponder a como ficaram nomeados os movimentos e as vertentes de estudos às quais nos referimos aqui, vale ressaltar a instabilidade dessa nomeação, uma vez que contestações de cunho decolonial apontam que talvez fosse mais adequado, inclusive por um sentido de coerência com a filosofia de base de tais movimentos, os sociais e os acadêmicos, adotar termos que tivessem o mesmo cunho vexatório e transgressor, um palavrão injurioso, como é *queer* para o inglês, diante da moral hegemônica no léxico das línguas de cada região em que estes fossem implementados. Em espanhol, se tem falado, a título de exemplo, em estudos “transmaricabulos” (o equivalente a trans-viado-sapatião, em português). No caso do Brasil, Berenice Bento (2016) propõem falarmos em “estudos transviados”.

[...] os saberes queer questionam a suposta coerência de identidades gays, lésbicas e transexuais, tornando-as suspeitas, evidenciando e desmantelando os processos regulatórios de formação e categorização dos sujeitos. As práticas, histórias e experiências queer questionam os limites das identidades sexuais e de gênero, que não são homogêneas e fixas, e são atravessadas por outras. (TRUJILLO, 2015, p. 1536, tradução nossa)

Os movimentos *queer*, como aponta Miskolci (2016), questionam o argumento fundacional de que existam categorias identitárias que sejam dadas, fixas e fechadas. Assim, o *queer* emerge, quer como movimento social ou como vertente de estudos acadêmicos advindos de diferentes campos do conhecimento (hoje podemos falar em Linguística *Queer*, Criminologia *Queer*, por exemplo), um impulso crítico em relação às doutrinas essencialistas que fundamentam a ordem corporal, sexual e genérica contemporânea, sobretudo em Estados coloniais e neoliberais.

Posto isso, podemos entender que, enquanto a problemática dos movimentos identitários está na libertação das possibilidades de ser e existir como parte de um grupo de vivências viáveis e moralmente possíveis, a problemática do *queer* está no questionamento da legitimidade da norma que fundamenta e organiza o estado de coisas que torna válida a hierarquização das vidas e a produção de um espaço de abjeção, local ao qual a coletividade, o Estado, os cidadãos de bem, aqueles posicionados dentro dos modelos identitários inteligíveis decidem abandonar, nos sentidos mais práticos possíveis, aqueles que são considerados como uma ameaça à norma.

Ao nosso ver, do ponto de vista dos estudos *queer*, a consequência mais básica de validarmos o axioma de que nada preexiste ao discurso é a possibilidade de desnaturalizar e desessencializar instâncias postas como fixas, imutáveis, estáveis e sem anterioridades que as situem numa trajetória de coisas. Desse modo, conforme referido por Moita Lopes (2013), em ressonância ao pensamento de Foucault e Butler, advogamos que as identidades são parte dessas instâncias que são performatizadas por meio do discurso e, por isso, sujeitas às suas tensões, disputas e normas. Assim, pensamos que as identidades são produtos instáveis de performances discursivas que operam no interior de sistemas regulados, normatizados, os quais apesar de constranger por um sem-número de técnicas discursivas os indivíduos a ocuparem posições identitárias que correspondam a um modelo de sujeito (ou de sujeição) hegemônico, abrem, por sua própria natureza normativa, a possibilidade da fratura, da desregulação, ou seja, do descumprimento, muitas vezes paródico, dessa mesma norma. É dessa possibilidade que nascem as instabilidades e as rasuras, as torções das/nas categorias identitárias pretensamente fixas e homogêneas.

Nesse sentido, ao realizarmos uma incursão nos caminhos do pensamento foucaultiano, percebemos que, para o autor, a construção das subjetividades está intimamente relacionada às condições históricas em que essas são produzidas. Foucault, ao dizer que o sujeito “não é uma substância. É uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma” (FOUCAULT, 2004 [1984], p. 7), rechaça a concepção essencialista ou fundamentalista do sujeito, uma vez que o autor desenvolve em sua arque-genealogia uma concepção socio-histórica de forma-sujeito, argumentando que esta entidade “aparece não como instância fundadora, mas como efeito de uma constituição” (FOUCAULT apud CASTRO, 2016, p. 407-408).

Desse modo, podemos asseverar que, enquanto sujeitos situados, marcados por inumeráveis contingências do plano histórico e ideológico, estamos inscritos em uma trama complexa de relações sociais que, dentre outras estratégias de organização de seus quadros normativos, determina possibilidades de subjetivação inteligíveis, inclusive em termos de corpo e gênero, graças ao exercício contínuo de delimitação dos modos de subjetivação ininteligíveis e das fronteiras entre ambos. Grosso modo, “em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (LOURO, 2000, p. 9). Os sujeitos não são significados no interior dessas categorias normativas determinadas compulsoriamente são subjugados, posicionados em um lugar abjeto⁴, sob o signo da precarização de suas condições de existência e de sua exposição a inumeráveis vulnerabilidades (e, por isso, inumeráveis possibilidades de resistência), desde o corpo, como ainda

⁴ Segundo Júlia Kristeva (1982, p. 4), o abjeto é, também, o que perturba a identidade, o sistema, a ordem. No pensamento butleriano tal conceito é retomado e ressignificado, “caracterizando mais genericamente uma das pré-condições da subjetivação pressuposta nas práticas disciplinares que rejeitam (e, talvez por isso, incorporam) outras modalidades de ser; uma vasta zona repudiada, pois se as práticas regulatórias exigem determinados tipos de identificação, fazem-no demarcando uma zona inabitável” (DEMETRI, 2018, p. 53, grifo do autor).

é caso daquelas/es reconhecidos socialmente através das categorias “mulher”, “negra/o” “homossexual”, “transexual”, “travesti”, “refugiada/o” e “pobre”, dentre outras identificações contextual e interseccionalmente produzidas.

A constatação desse funcionamento que produz a exterioridade da norma, sua transgressão, como elemento a partir do qual os termos da norma, a normalidade, se fundam corresponde ao que Derrida nomearia como “exterioridade constitutiva”. A partir disso, Hall (2000, p. 100), nos termos próprios de suas discussões, afirma que “é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado positivo de qualquer termo pode ser construído”. Assim, tais asserções nos levam a pôr em evidência que os processos de produção de tais sujeitos, esses, significados do lado de fora da norma, os quais “representa[m], sem dúvida, a alteridade do mal que vem afetar e infectar o dentro, irrompendo nele imprevisivelmente” (DERRIDA, 1997, p. 80, alteração nossa), se dão mediante políticas de constante enfrentamento, desnaturalização e suspeição face às diferentes estratégias com as quais transgressivamente negociam, ainda que pela via de uma relação de desobediência, a qual, inescapavelmente reconhece a existência da norma, ainda que mediante de sua deslegitimação ou rasura.

As concepções essencialistas de gênero, baseadas “no modelo expressivo da identidade tributário do Iluminismo e da Filosofia cartesiana e constantemente reatualizado pela medicina, pelo direito, pela religião, pela filosofia, pela sociolinguística quantitativa, pela sociologia das minorias” (BORBA, 2014, p. 447) e as relações de poder das quais emergem têm implicado consequências que ainda se mostram problemáticas no enquadre social vigente. Referimo-nos aqui, de forma mais direta, desde os modos de organização social do ocidente ao modelo de gestão de políticas públicas em saúde e educação, quase sempre erigidos sobre binarismos e obsessões classificatórias, os quais convertem-se em matrizes de (re)produção da violência subjetiva exercida pelo poder colonial, capitalista, racista, eurocêntrico, sexista, misógino e cisheteronormativo, que relega a multiformes condições de abjeção aquelas/es que são posicionadas/os do lado de fora de seus modelos identitários higiênicos e hegemônicos, aquelas/es que são classificados como *queer*.

A exemplo do que reflete Moita Lopes (2013, p. 242), no ponto de virada de seus estudos, ao passar de uma perspectiva soicoconstrucionista de identidade para uma filiação mais efetiva a perspectivas *queer*, como as aqui apresentadas, cremos que com tais teorias “abraçamos uma posição de desmoralização de qualquer projeto identitário entendido como natural, dado ou legítimo”. E justamente a não naturalidade desses projetos identitários têm como fundamento a linguagem, o caráter performativo do discurso e os efeitos de estabilidade/instabilidade que dele/nele podem emergir. A essa dimensão dedicamos nossas reflexões na seção a seguir.

3 LINGUAGEM, PERFORMATIVIDADE E PODER: REGULAÇÕES E DESESTABILIZAÇÕES DE/NO GÊNERO

Na origem de uma compreensão performativa de linguagem está, inegavelmente, o pensamento do filósofo John L. Austin (1976). Ao abandonar o recurso retórico de que se valeu até certo ponto de suas argumentações, segundo o qual na linguagem coexistiriam “enunciados constatativos”, os quais apenas descreveriam a realidade, e “enunciados performativos”, aqueles que realizariam aquilo que enunciavam, Austin passa a sustentar que toda a linguagem é performativa. Assim, afirmar o caráter performativo da linguagem implica dizer que todo uso da linguagem faz, realiza, produz as realidades as quais enuncia. Dessa visada, construtos tomados como dados, naturais, essenciais e estáveis passam agora ao campo das contingências, por isso, passíveis de serem questionados, sobretudo acerca de seu processo de produção mediante a ação de tal performatividade e dos efeitos de uma “metafísica substância” da qual gozam, como se refere Butler (2003, p. 42), também em função da referida propriedade da linguagem.

No horizonte das questões abertas por tais asserções, podemos pensar: se dizer é fazer, então, *como a linguagem faz identificações de gênero?* E mais, *como a linguagem produz corpos e corpos generificados?* Essas questões foram aventadas, em certa medida, por Butler (2003), ao se deparar com os escritos de Austin. São também essas as questões norteadoras desta seção e que serão discutidas transversalmente ao refletirmos sobre linguagem, identidade e corpo.

Apesar da já referida distinção apresentada por Austin (1976) entre a natureza dos atos de fala constatativos e dos performativos, o que chama a nossa atenção é o fato de que enunciados performativos são também aqueles cujas condições de existência não podem ser verificadas a partir do princípio lógico-formal da “verdade”, como critério predominante nas considerações sobre linguagem da filosofia analítica da época. Na visão de Pennycook (2007) acerca de tal operação intelectual austiniana, a relevância de os atos de fala performativos não estarem vinculados às condições de verdade, ou seja, de apenas poderem ser apreciados segundo condições de felicidade, é que, dessa forma, esses enunciados têm sua natureza vinculada diretamente à eficácia de sua própria enunciação: se obtém êxito em realizar o que enunciam.

As condições de felicidade não dependem de fatores estritamente linguísticos para se realizarem. Apesar dos esforços retóricos de Austin (1976) em descrever linguisticamente a estrutura dos enunciados performativos, objetivando justamente apontar o fracasso implícito a tal empreendimento, assinala que essa impossibilidade advém da variedade infinita de categorias que um performativo poderia assumir, haja vista suas condições de felicidade excederem o plano do linguístico, estando relacionadas a fatores contextuais indetermináveis de um ponto de vista abstrato e universal (como nas condições de verdade dos constatativos), fora de situações reais de prática linguística. O performativo, na teoria austiniana, alcança as condições de felicidade quando encontra um conjunto de fatores contextuais adequados, como seguir o procedimento convencional, possuir o direito à palavra que deve ser proferida nas circunstâncias certas e, por conseguinte, obter o efeito certo.

Na esteira dessas ideias, é no trabalho crítico de Derrida (1991) em torno das perspectivas de Austin (1976) que o performativo tem sua felicidade – seu efeito de produzir o que enuncia – atrelada às ideias de repetição/alteração, identidade/diferença. Assim, na interpretação derridiana, as noções de *citabilidade* e de *iterabilidade*⁵ são acionadas com vistas a desconstrução de conceitos ligados à noção de sujeito (um certo valor de presença) e de contexto (em algum grau recuperável ou determinável) que, segundo ele, guardariam ainda alguma relação com perspectivas metafísicas ou teleológicas no pensamento austiniano. A questão para Derrida é se uma declaração poderia ser bem-sucedida ainda que sua formulação não repetisse um enunciado codificado, ou seja, para o autor, a questão está na (não) existência de um potencial performativo em enunciados que não são identificados em conformidade a um modelo iterável e, portanto, na possibilidade desse enunciado ser identificado na forma de uma citação. Como destaca Navarro (2008):

[...] o ato comunicativo, no caso da enunciação performativa da linguagem, vemos que as condições que tornam um ato comunicativo, no caso da enunciação performativa, teria que supor um processo diferente de uma mera transmissão de sentidos intencionais presentes na consciência do falante e, mais claramente ainda, diferente da representação de um “estado de coisas” previamente determinado. A performatividade corresponde a outra função da linguagem, a de “fazer as coisas com as palavras” ou, como Derrida expressa, de “comunicar uma força pelo impulso de um marca”. Uma força cujo objetivo característico, como mencionamos, deve ser completamente diferente do dos enunciados constatativos. (NAVARRO, 2008, p. 46, tradução nossa.)

Nesse sentido, conforme amplamente posto nos desenvolvimentos recentes e interdisciplinares da perspectiva performativa da linguagem, as condições que levam os atos performativos a atingirem sua felicidade são, definitivamente, não linguísticas. Assim, como aponta Pennycook (2007), o cerne da questão deslocou-se da natureza da relação entre as estruturas linguísticas e seus efeitos para pensar como, a partir de quais complexos processos, é que as palavras têm efeitos. Em Butler (2003), os efeitos de tal compreensão abarcam, inclusive, sua compreensão dos processos subjetivos, entendendo a categoria sujeito enquanto um produto performativo, um efeito situado de discursos. Assim, concordamos com Salih (2017), no sentido de que, no pensamento butleriano, o sujeito é um sujeito-em-processo que é construído no discurso pelos atos que executa.

⁵ No pensamento derridiano, citabilidade e iterabilidade são propriedades dos signos, por isso, da linguagem, complexamente imbricadas. Se a primeira delas diz respeito, grosso modo, ao fato de que todo signo pode ser destacado, recortado de sua situação comunicativa, de seu contexto e da presença do sujeito enunciador (e de sua intenção) de origem, por isso, citado, a segunda alude a possibilidade de este ser repetido, iterado, na ausência desses mesmos elementos de origem, compondo assim indefiníveis novos contextos, numa relação contínua de repetição e alteração, identidade e diferença. Para uma discussão mais detida dessa questão ver Santos (2014).

Nessa visada, podemos entender a performatividade, à luz de Butler (1997), como sendo a maneira pela qual se realizam atos identitários em uma contínua série de performances sociais e culturais. A performatividade é a performance de atos prescritos. Pennycook (2007) diz que a performatividade se refere às condições subjacentes que tornam a performance possível ou ao que faz uma determinada performance acontecer ou não.

Nesse sentido, pensando com Moita Lopes (2013), validamos que o performativo se configura a partir de performances repetidas, enquanto a performatividade seria a possibilidade de inaugurar performances inovadoras. A performance, então, pressupõe a existência de um sujeito que a põe em prática, enquanto a performatividade não o pressupõe, o que não significa que ele não existe, mas, sim, que não é dado (SALIH, 2017). Pensando desse prisma, as identificações de gênero, portanto, são compreendidas como produto de uma sequência de atos, mas que não existe um ator preexistente que pratica esses atos, não existe nenhum fazedor por trás do feito.

Os efeitos de identidade são, dessa perspectiva, produzidos performativamente, ou seja, não são instâncias dadas previamente, logo, não preexistem aos discursos. Assim, as identidades são processos negociados, disputados, construídos por e no discurso, no interior de quadro normativos fixos. Como nos alerta Silva (2017, p. 65):

[...] pensar que a identidade é não um dado interno ao “sujeito”, mas efeito instável e continuamente em vias de implementação nas infindáveis performances (ações) que realizamos, nos mais diversos contextos, sobretudo, por meio da linguagem, dos discursos, inverte a dinâmica de compreensão da questão identitária e subjetiva. Não há identidade anterior ao uso, assim como não há sujeito anterior à linguagem, ao discurso. É na ação que ambas as realidades se constituem e produzem efeitos de estabilidade que geram a ilusão de univocidade, delimitação estanque, estabilidade e naturalidade.

Do ponto de vista das relações de poder imiscuídas nos processos performativos, o indivíduo é fabricado minuciosamente, segundo uma tática das forças e dos corpos, trazidas à existência por meio da produção discursiva. Trata-se, no que tange à produção de efeitos identitários de gênero e corpo, de um poder disperso e cotidiano, que se exerce em um campo de interações. Há uma ação violenta nos efeitos de poder que está intrinsecamente ligada à arbitrariedade dos elementos do conhecimento, é preciso entender como se relacionam mecanismos de coerção e elementos do conhecimento (FOUCAULT, 2009 [1969] p. 53). Na produção do saber, por meio da qual o mundo é construído e torna-se conhecido, há uma institucionalização das relações de forças que realizam escolhas determinadas por uma suposta naturalidade e imparcialidade. Segundo Foucault (2009 [1969], p. 52), “[...] nada pode existir como um elemento do conhecimento se, por um lado, não se conformar a uma série de regras e características constrangedoras [...], e por outro, se não possui os efeitos de coerção”.

Esse modo como o poder funciona nos põe em uma condição na qual estamos sempre submetidos e sempre livres. Toda relação social guarda a possibilidade de uma relação de poder, assim como toda relação de poder é passível de mudança. O poder modela, a partir de dentro, os sujeitos, os corpos, as posições identitárias e de gênero, desde o início, e aparece como uma interdição posterior daquilo que ele mesmo causa, escamoteando assim o fato de tê-lo causado. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos (FOUCAULT, 2006 [1994]).

A performatividade por meio da qual se constroem as identidades de gênero permite a cristalização do gênero, proporcionando a aparência de que ele esteve sempre presente. O gênero, no entanto, é um processo que não possui origem nem fim. O gênero é sempre um fazer, “é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos dentro de um quadro regulatório altamente rígido que se solidifica ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância” (BUTLER, 2003, p. 33). Gênero é, portanto, um efeito de atos de fala, cujo perigo está em sua aparente naturalidade, uma vez que esta produz uma estrutura binária e hierarquizada. Esse efeito é produzido, mantido, recusado e modificado nos atos de fala disponíveis em nossa sociedade. Dizer que o gênero é produzido performativamente implica afirmar que não há uma relação de equivalência compulsória entre os significados culturais atribuídos ao corpo de alguém e as performances de gênero desempenhadas. Assim, fica claro que gênero não é uma

expressão de uma propriedade essencial do corpo, ou seja, “não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias ‘expressões’ entendidas como seus resultados” (BUTLER, 2003, p. 48).

Conforme o pensamento de Butler, não assumimos a negação da existência da materialidade do corpo, como algumas perspectivas críticas de sua obra tendem a apontar, mas rechaçamos que seja dado a este corpo um *status* ontológico. Salih (2017) sintetiza de forma clara as acepções de Butler sobre o corpo, ao afirmar que, no construto teórico butleriano, assume-se a existência de um corpo físico anterior à identidade, no entanto, a percepção e o corpo são discursivamente construídos por meio do tabu, da exclusão e da interdição – procedimentos de coerção discursiva elencados por Foucault em *A ordem do discurso*. O corpo não é um fato do mudo, um fato da natureza, mas é produzido por discursos.

No sentido de uma compreensão complexa e progressiva da natureza discursiva da realidade, dos efeitos de gênero e dos corpos, vale ressaltar que, na chamada *virada linguística* nas Ciências Humanas passamos à noção de que a linguagem nos produz enquanto sujeitos, mas é a chamada *virada somática* que nos leva totalmente de volta à noção de incorporação, de encarnação discursiva de um corpo-efeito. Tal virada, cunhada por Pennycook (2007), direciona nossa atenção para os modos pelos quais o corpo age na linguagem. A importância da virada somática reside em pelo menos três dimensões: *a*) na reação contra o idealismo logocêntrico do pós-estruturalismo; *b*) na recuperação dos domínios do ser que foram extirpados pela filosofia racionalista; *c*) na dimensão política, principalmente a feminista, que exige explicar nossa presença física. Para Pennycook (2007), é preciso questionar o papel que se dá ao discurso após a virada linguística, não questionando o seu poder e importância, mas reconhecendo que ele deve ser admitido como parte do desempenho transmodal. O uso da linguagem deve ser concebido de forma associada ao corpo.

Podemos dizer, por fim, que somos produtos da performatização de repetidas performances que executamos dentro dos rígidos quadros de poder nos quais estamos inseridos. É por intermédio da linguagem que fazemos, que produzimos, que existimos. Corpo e identidade se constroem por meio da linguagem e se particularizam através das inscrições discursivas contingenciais e situadas que lhe são atribuídas.

4 UMA EPISTEMOLOGIA TRANSGRESSIVA DE SI: SUBVERSÕES CORPORAIS E GENÉRICAS DE UMA “BIXA TRAVESTY”

As performances discursivas (doravante PD) aqui analisadas foram produzidas no contexto da entrevista escrita publicada em 8 de agosto de 2017 pela versão *online* da revista CULT e mediada pelo jornalista Marcelo De Trói. A CULT é uma revista mensal que aborda temas, em geral, relacionados à arte, cultura, filosofia, literatura e ciências humanas. Muitos de seus textos são escritos por intelectuais vinculados a alguma universidade brasileira, bem como jornalistas com carreiras estabelecidas. O objetivo da revista em sua versão *online*, segundo exposto em seu sítio na internet, é ampliar o acesso do grande público a temas que por muito tempo ficaram presos aos centros acadêmicos (UOL, 2018).

A entrevista intitulada *Ficou insustentável fingir que nós não existimos*, foi concedida por Linn da Quebrada, que em seu site (LINN DA QUEBRADA, 2018) apresenta a si mesma enquanto uma “artista multimídia” e “bixa travesty” que encontrou na música uma forma de lutar para quebrar paradigmas sexuais, de gênero e de corpo aos quais esteve submetida ao longo de sua história pessoal e que marcam a sociedade brasileira em geral. A atriz, cantora e compositora, inova e incomoda ao destoar do estereótipo normativo de mulher *trans* com “passabilidade”⁶.

⁶ Termo utilizado usualmente para designar pessoas trans e travestis ditas mais conformadas à norma corporal cisgênera, as que atenderiam a padrões corporais de feminilidade e beleza, ou seja, que facilmente se “passariam” por pessoas cis, não sendo prontamente identificadas como trans ou travestis.



Figura 1: Entrevista de Linn da Quebrada à *Revista Cult*

Fonte: Trói (2017)

estreando no mercado musical em 2016, com músicas como “Enviadescer”, “Mulher” e “Pajubá”, Linn da Quebrada está entre as artistas mais relevantes do cenário musical *queer*, no Brasil e no mundo. Sua aparição coincide com um momento social e político em que ascendeu a um lugar de pauta do dia, em muitos nichos culturais, tratar de tabus e desconstruir estereótipos, no seu caso, com um estilo mordaz e sarcástico de crítica à norma, o que lhe é bem particular.

Do ponto de vista metodológico, nosso trabalho de análise filia-se àquelas perspectivas de inspiração qualitativa e pós-estruturalista, uma vez que focaliza “as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17) e compreendem o trabalho de interpretação de dados gerados não como “[...] uma busca neutra por verdades subjacentes aos dados de análise, mas está centrada justamente nos múltiplos significados que estão disponíveis nas práticas linguísticas para a construção da realidade” (SILVA, 2017, p. 101).

Desse modo, afastando-nos do discurso da objetividade e neutralidade técnicas de paradigmas positivistas de pesquisa, os quais tomam seus dados de análise como elementos dados e prontamente disponíveis à observação da/o pesquisadora/r, ruptura característica da Linguística Aplicada na modernidade recente (MOITA LOPES, 2013), assumimos aqui uma perspectiva crítica e engajada, como assinalado na introdução deste trabalho, a qual testemunha a implicação dxs pesquisadorxs com o “objeto” que integram a pesquisa. Nesse caso, uma vez que investigamos dados gerados a partir de material textual escrito, o que poderia parecer uma arbitrariedade, demérito em termos de pesquisa positivista, parece-nos uma postura amplamente abalizada no intento de produzir, neste trabalho, uma “[...] prática inteligibilidade individual do significado construído socialmente [...]” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

À luz de tais premissas metodológicas e das perspectivas teóricas sobre a linguagem validadas neste trabalho, tomamos as porções de texto selecionadas do todo da entrevista, consideradas as especificidades desse gênero do discurso⁷, como performances

⁷ A exemplo dessas especificidades que, mesmo consideradas em sua relevância, não serão focalizadas neste trabalho em razão de seus objetivos e das limitações que a extensão de um artigo nos impõe, está o encadeamento interativo no par pergunta-resposta em suas relações dialéticas e de “efeito gatilho”. Desse modo,

discursivas situadas, elaboradas no influxo da produção de atos de fala que significam implicados na complexidade de fatores situacionais, subjetivos, sociais, políticos, ideológicos, *ad infinitum*. Assim, passemos às análises:

PD1

CULT – Você, como ex-Testemunha de Jeová, que se converteu para a arte transviada, disse ter marcas no corpo sobre esse passado e pensei ser algo similar à violência sofrida pelos índios com as missões. Que marcas são essas?

LQ – Qualquer que seja nossa trajetória, o corpo carrega memória. Uma das várias marcas que o meu corpo carrega dessa época está relacionada à culpa, uma construção do sagrado, do profano, do pecado, que acabou demorou pra ser desconstruída. Tem a ver com culpa, pertencimentos, perceber o meu corpo como sendo errado, como se eu tivesse de abrir mão de mim mesma para poder existir, para pertencer àquela comunidade.

Em PD1, a ativista alude aos efeitos que as *trajetórias* dos sujeitos, que são *trajetórias* discursivas, inscrevem no corpo, produzindo-o, conformando-o, evidenciando a operação de uma memória que não se mostra estática, mas alude a um memorial, no sentido de um passado de algum modo significante e inscrito no presente, do aqui e agora, e no devir. Desse modo, instaura sentidos que compreendem um corpo físico, material, somático, significado ao ser atravessado por determinados discursos, regulações e suas trajetórias.

Assim, tal instância discursiva do corpo pode ser explicitada por intermédio da natureza somática da violência exercida pelas fronteiras das categorias identitárias várias, a exemplo de raça, gênero, sexualidade, classe, no interior das quais os corpos são produzidos e passam a gozar de maior ou menor inteligibilidade social em função de sua adequação, sempre contingente, aos limites das referidas categorias, o que fica saliente com a constatação *como se eu tivesse de abrir mão de mim mesma para poder existir, para pertencer àquela comunidade*.

As marcas que constroem o corpo de *Linn da Quebrada*, como posto em sua narração performativa de si, não dizem respeito a marcas necessariamente físicas. Esse corpo marcado ao qual ela se refere foi feito/produzido como sendo um corpo culpado, através da repetição de atos de fala performativos produzidos pelo discurso do religioso. Esses atos de fala produziram o que pode ser lido como sendo um corpo, em certo momento, clivado, cindido, disputado pelo discurso da dicotomia sagrado/profano. Desse modo, em sua performance discursiva, os sentidos da culpa, gerada pela transgressão às normas sexo-genéricas estabelecidas no interior do discurso fundamentalista cristão, ganham dimensão somática, uma vez que estas passam a integrar sua corporeidade como uma memória presentificada, que é carregada não *pelo* corpo, mas *no* corpo, estilizado, produzido, significado no interior de um sistema de regulação de gênero e sexualidade da matriz binária e cisheteronormativa.

Mediante a rememoração na qual o jornalista traz à tona as vivências da ativista enquanto Testemunha de Jeová⁸, gatilho de sua performance discursiva, a travesti produz sentidos que apontam para a produtividade das estilizações nas quais seu corpo se produziu no contexto religioso, estilizações de pureza e santidade das quais afirma ter tido dificuldade de se desvincilar, dificuldade de desaprender, *desconstruir*. Tal produtividade da norma, nesse caso da cisheteronorma imiscuída na religião, é justamente sua abertura para a paródia, para a possibilidade de transgressão, para uma repetição (citação) que a transgride, a assume sob rasura e revela, assim, seu caráter performativo, ou seja, não essencial ou ontológico.

Desse modo, as estilizações que hoje o corpo em trânsito, rasurado, da ativista “terrorista de gênero” performatizam não apagam os efeitos das trajetórias discursivas produzidas pela matriz normativa do religioso em si mesma, mas, ao contrário, são essas marcas, narradas pela travesti sob a performatividade dos itens indexicais *culpa, pertencimentos, perceber meu corpo como sendo errado* que,

focalizaremos nossos esforços interpretativos nas respostas dadas pela ativista, uma vez que nelas situam-se as performances discursivas que nos interessam compreender neste artigo.

⁸ Grupo religioso de confissão cristã, de abrangência internacional, conhecido por suas posições fundamentalistas em temas como a doação de sangue e aqueles da ordem da moral sexual e das experiências de gênero.

numa apropriação *queer*, demonstram que corpo e gênero, ou melhor, que os efeitos identitários que essas instâncias possam gerar são sempre de cunho paródico e nunca uma repetição, no sentido mimético da palavra.

Em continuidade às ideias elaboradas, a Linn da Quebrada fala no texto 2 sobre o corpo como uma forma de ação e resistência.

PD2

CULT - O que é terrorista de gênero?

LQ - Eu lancei essa ideia porque eu acho que a violência da sociedade com alguns corpos, corpos como o meu, pretos, transviados, de quebrada, essa violência está posta. É necessário responder também com terror, com agressividade, colocando o meu corpo como arma, como protesto, manifesto, como pólvora diante desse sistema que é violento cotidianamente.

Ao buscar responder à pergunta do entrevistador que a inquire acerca de uma autonomeação correntemente utilizada pela ativista, a qual se autodesigna como “terrorista de gênero”, a ativista, em sua performance discursiva produz seu corpo como significado em conflito com a norma, como parte daquela multidão de corpos *queer* a qual fez referência Preciado (2011), posicionados normativamente na exterioridade das fronteiras de inelegibilidade, corpos lidos como não-humanos pelos modelos hegemônicos de identidade na sociedade brasileira, mas que, embora violentados, não se constituem “um dado passivo sobre o qual age o biopoder, mas antes a potência mesma que torna possível a incorporação prostética dos gêneros” (PRECIADO, 2011, p. 14). Ao produzir uma identificação, uma aliança de seu corpo travesti com outros *corpos pretos, transviados, de quebrada*, os quais são posicionados no local social e político da abjeção e da precarização, a ativista alude a essa potência de transgressão, em resposta da violência estrutural contra esses corpos, essa multidão de corpos na qual inclui o seu.

Nesse sentido, sua performance discursiva produz sentidos que apontam para a potência da abjeção, para o que podem os corpos e as performances identitárias em conflito paródico com a norma diante da ameaça da violência. Assim, tornam-se compreensíveis os sentidos desse “terrorismo de gênero”, uma potência de ameaça performativa contra os diversos processos de exclusão aos quais estão submetidos, dentre eles os da ordem da visibilidade, a exclusão das possibilidades estéticas e políticas desses corpos e do que eles podem. Assim, em sua performance discursiva denuncia os efeitos de estabilidade e fixidez que algumas posições identitárias passam a gozar e como tal processo está implicado na base das dinâmicas de hierarquização das vidas e dos corpos.

No influxo da produção desses sentidos, ao significar performativamente seu próprio corpo, um corpo travesti, transviado, *queer*, como uma forma de ação ante a violência que está posta, a ativista reconhece que a guerrilha na qual está inserida e armada não é apenas de ordem material, como não o é o corpo, mas possui uma dimensão amplamente discursiva e somática: uma luta de/por/entre inelegibilidades corporais e identitárias. Assim, seu corpo – o *meu corpo como arma, como protesto, manifesto, como pólvora diante desse sistema que é violento cotidianamente* – é performativo e produz performatividade, ou seja, age sobre a realidade produzindo novas versões de si mesma, num exercício epistemológico transgressor de si, justamente por estar situada no interior de quadros normativos bastante regulados, a exemplo dos padrões de corpo, gênero e sexualidade caracterizados pelo binarismo, pela branquitude e pela cis-hetero-normatividade compulsória.

PD3

CULT - O corpo da travesti, das pretas, índios, corpos não conformados, serão enfim corpos que importam?

LQ - Esses corpos, primeiramente, precisam importar para nós. Por isso acho importante essa formação de rede de apoio emocional, psicológica, econômica e até mesmo sexual. É olhar para nós, umas e outras, com desejo, sem sermos reféns do olhar masculino. O macho está tão bem protegido e situado somente porque os homens admiram outros homens. Ao feminino, independente onde ele esteja, eles só reservam servidão e sexo.

É nesse sentido que, como emerge da PD3, Linn da Quebrada, ao ser perguntada sobre a importância de outros corpos que fazem parte da multidão *queer* a ativista faz alusão a necessidade de identificação e de aliança performativa entre esses corpos, formando o que ela nomeia como *rede de apoio emocional, psicológica, econômica e até mesmo sexual*. Essa aliança é performativa no sentido de a “fusão” desses corpos e suas pautas e demandas ser capaz de produzir uma ação política coletiva diante da condição de precariedade comum à qual estão submetidos, o que na performance discursiva da ativista irrompe com a deslegitimização das normas corporais e sexo-genéricos que circunscrevem e precarizam a vida dos corpos *queer*, significadas em sentidos como *o olhar masculino* ou *o macho*.

É justamente dessa solidariedade performativa entre corpos abjetos que a ativista identifica as posições identitárias hegemônicas que ameaçam as possibilidades múltiplas de realizações subjetivas em uma profusão crescente de corpos e gêneros: a posição hegemônica do *macho*, como patamar máximo de estabilidade e do gozo de prestígio e direitos simbólicos, sociais e políticos autolegitimados. Tal posição identitária é, ainda, construída como modelo e categoria-limite a qual corpos, gêneros e identidades desviantes devem compulsoriamente ser conformadas, evidenciando que “[...] não há gênero sem essa reprodução de normas que corre o risco de desfazer e refazer as normas dominantes de maneiras inesperadas, abrindo a possibilidade de refazer a realidade de gênero diante de novas linhas” (BUTLER, 2017, p. 38).

5 COSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer que o potencial performativo da linguagem engendra a produção de processos sociais, políticos e culturais, a exemplo da elaboração e do reconhecimento das categorias corpo e gênero, ainda que em escalas locais, rompe com cartografias ideológicas calcadas no essencialismo e numa visão fixista das estruturas sociais, as quais, ao nosso ver, são reelaboradas, dialeticamente, em cada prática discursiva situada. Assim, passa a ser a suspeito desde a origem o estatuto comum a toda e qualquer aparência de fixidez, delimitação e estabilidade, a exemplo do modo como figuram as identidades nas grandes narrativas coloniais e nas práticas de uma ciência de cariz modernista.

Atingidas por essa visão, as fronteiras das categorias identitárias nas quais os corpos e os gêneros, em sua complexidade, são significados estão indefinidamente passíveis de alargamentos, flexibilizações, desterritorializações estratégicas em função da reivindicação de legitimidade e do direito à existência viável, a exemplo daquelas apresentações de corpo e gênero dissidentes das normas racistas e binárias que se organizam em assembleias performativas, sejam físicas ou virtuais, as quais “[...] põem em cheque a matriz primeira do poder, o primeiro registro de inscrição/ relação de poder/sujeição na experiência social e na vida do sujeito, as designações sociais de sexo e gênero” (SILVA, 2017, p. 81).

Nesse sentido, cremos que a partir da compreensão da produção de significados sociais em microeventos interacionais situados, a exemplo das performances discursivas *queer* da *terrorista de gênero* Linn da Quebrada, aqui analisadas, tensões e desestabilizações podem ser produzidas na aparente homogeneidade das narrativas que gozam de legitimidade para significar compulsoriamente corpos e gêneros, a exemplo das grandes e tentaculares narrativas religiosas e do Estado. Assim, “[...] seus corpos são, portanto, discursos, textos, signos de resistência em riste” (SILVA, 2017, p. 81).

Desse entendimento é que emerge a necessidade de reivindicar uma produção do conhecimento, inclusive em Linguística Aplicada, que esteja comprometida com o atual movimento de “insurreição de saberes subjugados” (FOUCAULT, 1980, p. 81, tradução nossa.), identificados como “[...] todo um conjunto de saberes que foram desqualificados como inadequados para sua tarefa ou insuficientemente elaborados [...]” (FOUCAULT, 1980, p. 82, tradução nossa.), a exemplo de epistemologias transgressivas *queer, travestis, pretas, viadas, sapatão* e quantas mais formas outras de produção de saberes localizados, significados desde os corpos e suas contingências, tenham sido interditadas ou desconsideradas pela academia e seu cientificismo cartesiano historicamente excluente, mesmo quando afirmava produzir conhecimento *sobre* esses sujeitos interditados.

Como uma das consequências últimas de assumirmos o caráter performativo da linguagem, está a assunção de que todos os atos de fala, implicados nas mais diferentes performances discursivas da vida cotidiana, são politicamente implicados e constituem uma esfera de responsabilidade sobre esses dizeres e seus efeitos na vida concreta daquelxs sobre os quais agem, direta ou indiretamente. Ora, se há um campo aberto ao ativismo e às reivindicações de condições de vida dignas para quaisquer grupos sociais precarizados, pelas razões aqui discutidas, é a linguagem a primeira arena na qual tais batalhas serão encampadas.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- BENTO, B. O que pode uma teoria? Estudos transviados e a despatologização das identidades trans. *Florestan*, ano 1, n. 2, p. 46-66, nov. 2014.
- BORBA, R. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. *Cadernos Pagu*, n. 43, p. 441-474, jul./dez. 2014.
- BORBA, R.; LOPES, A. Escrituras de gênero e políticas da *différance*: imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. In: SENALE, 7., 2016, Pelotas. *Anais...* Pelotas: Linguagem & Ensino, 2018. p.241-285.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, J. *Excitable speech: a politics of the performative*. London: Routledge, 1997.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault* – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Muller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEMETRI, F. *Judith Butler*: a filósofa da vulnerabilidade. Salvador: Devires, 2018.
- DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. 2.ed. Trad. de Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- DERRIDA, J. *Limited Inc*. Campinas: Papirus, 1991.

FOUCAULT, M. Two lectures. In: GORDON, C. (org.). *Power/knowledge: selected writings, interviews & other writings – 1972-1977*. New York: Pantheon Books, 1980. p. 81-82.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009 [1969].

FOUCAULT, M. *A governamentalidade*. Ditos e escritos IV – estratégias de poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 [1994]. p. 281-306.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. *Ditos & escritos V - ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 [1984]. p. 9-116.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KRISTEVA, J. *Powers of horror: an essay on abjection*. New York: Columbia University Press, 1982.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística?* Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LINN DA QUEBRADA. *Sítio oficial da cantora na internet*. Disponível em <http://www.linndaquebrada.com/release>. Acesso em: 22 set. 2018.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pela diferença*. 3.ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora. Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

MOITA LOPES, L. P. da. Gênero, sexualidade e raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo. Parábola Editorial, 2013. p. 227-247.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NAVARRO, P. P. *Del texto al sexo: Judith Butler y la perfotmatividad*. Barcelona: Egalets, 2008.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge, 2007.

PRECIADO, P. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 11-20, jan./abr. 2011.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada. In: (org.) MOITA LOPES, L. P da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 108-128.

RESENDE, V. M. Direitos humanos para quem? Políticas públicas e gestão espacial da pobreza urbana em O Globo. Dossiê. *Trab. Ling. Aplic.*, v. 57, n. 2, p. 616-644, maio/ago. 2018.

SALIH, S. *Judith Butler e a teoria queer*. Tradução e notas: Guacira Lopes Louro. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SANTOS, K. C. Implicações da noção de sujeito na discussão da responsabilidade da fala. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. N.; ALENCAR, C. N. *Nova pragmática: modos de fazer*. Campinas: Cortez, 2014. p. 287-307.

SILVA, D. C. P. *Atos de fala transfóbicos no ciberespaço: uma análise pragmática da violência linguística*. 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

TRÓI, M. de. Linn da Quebrada: Ficou insustentável fingir que nós não existimos. *Revista Cult* [Entrevista], 8 ago. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-linn-da-quebrada>. Acesso em: 26 set. 2018.

TRUJILLO, G. Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1527-1540, dez., 2015.

UOL. *Revista Cult*. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home> Acesso em 22 set. 2018.



Recebido em 19/10/2018. Aceito em 26/11/2018.

ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DE UM TESTE DE PROFICIÊNCIA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

ANÁLISIS CRÍTICO DE GÉNERO: UN ANÁLISIS DE UN EXAMEN DE PROFICIENCIA EN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

CRITICAL GENRE ANALYSIS: AN ANALYSIS OF A PROFICIENCY TEST IN ENGLISH AS A
FOREIGN LANGUAGE

Patrícia Marcuzzo*

Amanda Petry Radünz**

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: O objetivo deste trabalho é reportar uma Análise Crítica de Gênero (ACG) do Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira (TESLLE). A análise textual incluiu seis edições do TESLLE de língua inglesa ofertadas entre 2014 e 2016, além de documentos oficiais. As questões foram classificadas em relação ao tipo e ao enfoque; e então em relação aos elementos da linguagem que acionam. A análise contextual foi realizada a fim de interpretar os dados obtidos. Os resultados apontam que as questões do teste são de três tipos e apresentam 12 enfoques. Além disso, as questões acionam quatro níveis da linguagem. A análise demonstrou

*Professora do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UFSM, vinculada à Linha de Pesquisa Linguagem no Contexto Social. E-mail: patimarcuzzo@yahoo.com.br.

**Mestranda do PPGL da UFSM, vinculada à Linha de Pesquisa Linguagem no Contexto Social. E-mail: mandinha_radunz@hotmail.com.

que o teste realmente testa a habilidade da leitura, por acionar principalmente o nível da Semântica e da Pragmática, e que a visão de linguagem que subjaz o teste é de “linguagem como gênero”, uma vez que a relação entre texto e contexto é explorada.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Crítica de Gênero. Teste de proficiência. Leitura em língua estrangeira.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es reportar un Análisis Crítico de Género (ACG) del *Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira* (TESLLE). El análisis textual incluyó seis ediciones del TESLLE de lengua inglesa ofrecidas entre 2014 y 2016, además de documentos oficiales. Las cuestiones fueron clasificadas con relación al tipo y al enfoque; y así entonces, con relación a los elementos del lenguaje que accionan. El análisis contextual fue realizado con el fin de interpretar los datos obtenidos. Los resultados apuntan que las cuestiones del examen son de tres tipos y presentan 12 enfoques. Además, las cuestiones accionan cuatro niveles del lenguaje. El análisis demostró que el examen realmente prueba la habilidad de lectura, por accionar principalmente el nivel de la Semántica y de la Pragmática, y que la visión del lenguaje que subyace el examen es de “lenguaje como género”, una vez que la relación entre texto y contexto es bien explorada.

PALABRAS-CLAVE: Análisis Crítico de Género. Test de proficiencia. Lectura en lengua extranjera.

ABSTRACT: The objective of this paper is to report on a Critical Genre Analysis (CGA) of the *Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira* (TESLLE). The textual analysis included six editions of the English language TESLLE offered between 2014 and 2016, in addition to official documents. The questions were initially classified according to kind and focus, and then according to the language elements that they operate. The contextual analysis allowed the interpretation of the data. Results indicate that the test presents three kinds and 12 foci of questions. In addition, the questions operate four levels of language. The analysis showed that the test really assesses the reading ability because it operates mainly the level of Semantics and Pragmatics, and that the language view that underlies the test is "language as genre", considering that the relation between text and context is explored.

KEYWORDS: Critical Genre Analysis. Proficiency test. Foreign language reading

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, enfocamos a análise de um gênero bastante conhecido no Brasil, pelos estudantes de pós-graduação. Geralmente ele é chamado de teste de proficiência e testa a habilidade de leitura em uma língua estrangeira. No caso deste trabalho, o enfoque é o Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira, o TESLLE, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul. Na UFSM, o TESLLE é oferecido em duas edições por ano, sendo uma em cada semestre letivo, em cinco línguas estrangeiras: alemão, espanhol, francês, inglês e português para estrangeiros. De acordo com a resolução n. 003/10 (UFSM, 2010), que estabelece normas para realização do TESLLE na UFSM, os examinandos falantes de português podem inscrever-se no teste em alemão, espanhol, francês ou inglês, enquanto que os examinandos não falantes de português podem inscrever-se no teste de português como língua estrangeira (MARCUZZO, 2016, p. 2). O teste é oferecido nesta instituição exclusivamente para examinandos que tenham vínculo com a UFSM, sejam alunos de pós-graduação, servidores professores e técnico-administrativos em educação, e alunos de graduação prováveis formandos. Entretanto, os examinandos são principalmente alunos de pós-graduação que precisam comprovar a proficiência em leitura de textos acadêmicos em uma língua estrangeira para realizar o curso de mestrado, ou em duas línguas, para realizar o curso de doutorado.

O TESLLE de língua inglesa tem sido o mais procurado pelos examinandos, uma vez que cerca de 1200 examinandos realizam o TESLLE em cada edição, e destes, aproximadamente, 700 realizam o teste em inglês (MARCUZZO, 2016, p. 2). Isso ocorre provavelmente devido ao *status* do inglês como “língua da ciência”, sendo a língua utilizada na maioria das publicações acadêmicas em diferentes áreas. Dessa forma, alunos de pós-graduação precisam ler textos acadêmicos nesta língua, e, portanto, realizam o TESLLE de língua inglesa (MARCUZZO, 2016, p. 2).

Dada a importância dessa testagem no contexto da UFSM, pelo número crescente de examinandos a cada edição, o TESLLE de língua inglesa tem sido alvo de diferentes pesquisas no âmbito da instituição. Estudos prévios já investigaram os altos índices de erros dos examinandos no teste (WIELEWICKI, 1997); a relação entre os índices de erros e as áreas dos examinandos (BECKER, 2013); e os enfoques e as competências exploradas nas questões do teste (CUNHA, 2015). No entanto, pouco se sabe sobre o TESLLE de língua inglesa como exemplar de um gênero acadêmico-institucional.

Neste trabalho, buscamos relatar uma análise crítica do gênero TESLLE de língua inglesa com enfoque na análise contextual e textual. Com essa análise, em última instância, buscamos delinear a concepção de linguagem que subjaz esse teste.

2 O TESLLE NO CONTEXTO DA UFSM

O TESLLE de língua inglesa está inserido dentro de um contexto de testagem na esfera acadêmica, no caso, a UFSM. Nesse contexto, uma testagem é diferente de uma avaliação (MARCHEZAN, 2005, p. 27). A primeira é independente do ensino, tem objetivos próprios e não prevê contato entre o elaborador do teste e o examinando, sendo vista como o produto de um processo de aprendizagem (MARCHEZAN, 2005, p. 27). Nesse caso, há “uma distância entre o elaborador e o aluno”, considerando que o examinando não pode “[...] adaptar a questão para seu estilo pessoal nem questionar o elaborador [...]” (WIGGINGS, 1993, p. 4). Isso significa que um teste somente objetiva testar o que o examinando sabe sobre o assunto que está sendo testado.

Por essas razões, muitos professores de línguas desconfiam de testagens (HUGHES, 1997, p. 4). Testes podem não ser o melhor tipo de avaliação para propósitos de ensino; entretanto, eles são necessários em muitas situações, como, por exemplo, no contexto acadêmico. De acordo com Hughes (1997, p. 4), “[...] informações sobre a habilidade linguística das pessoas são frequentemente muito úteis e algumas vezes necessárias”. O autor (HUGHES, 1997, p. 4) explica que esse tipo de informação é necessário para as universidades aceitarem alunos intercambistas, e para o conhecimento dos próprios examinandos. Exemplos de testes usados para propósitos acadêmicos são o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) e o *International English Language Testing System* (IELTS).

Da mesma forma, o TESLLE é o teste institucional da UFSM que indica se o examinando está apto a ler textos acadêmicos em uma língua estrangeira. O termo “suficiência” tem sido adotado na instituição em vez de “proficiência” para adequar o nome dessa testagem ao objetivo e ao nível do TESLLE: identificar em que medida os examinandos conseguem ler satisfatoriamente ou “suficientemente” bem textos acadêmicos autênticos escritos em língua estrangeira.

Consideramos que o TESLLE se configura como um gênero, ou seja, é uma “[...] atividade[s] culturalmente pertinente[s], mediada[s] pela linguagem num dado contexto de situação [...]” (MOTTA-ROTH, 2005, p. 181) e, em vista disso, buscamos analisá-lo com base no enfoque teórico e metodológico da Análise Crítica de Gênero, que apresentamos na próxima seção.

3 A ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO

No contexto do Brasil, a Análise Crítica de Gênero tem sido adotada em alguns trabalhos para descrever a linguagem em uso a partir da análise do texto dentro do seu contexto (ver, por exemplo, trabalhos como o de Motta-Roth e Marcuzzo (2010), Bonini (2010) e Soares (2016)). A Análise Crítica de Gênero usa o conceito de gênero como discurso em conexão com atividades sociais em contextos institucionais e “[...] se concentra na descrição, interpretação e explicação dos textos em seus contextos, a partir de um ponto de vista sócio-discursivo” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 26).

A Análise Crítica de Gênero está ancorada em pelo menos três perspectivas teórico-metodológicas: a Sociorretórica, a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Sistêmico-Funcional. “Da Sociorretórica, a Análise Crítica de Gênero se apropria da visão de como o gênero funciona dentro de instituições sociais (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 26)”. A Análise Crítica de Gênero também incorpora a perspectiva tridimensional de Fairclough (1989, 1995, 2010), que inclui texto, prática discursiva e o contexto mais amplo das práticas sociais (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 26). Já a Linguística Sistêmico-Funcional é utilizada para realizar a análise da léxico-gramática em termos de funções da linguagem (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 26). A Linguística Sistêmico-Funcional enfoca os “[...] elementos linguísticos e retóricos do texto [...] em combinação com [...] os elementos ideológicos do contexto” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 370). Para analisar esses diferentes elementos no mesmo texto, Martin (1992) propôs a estratificação da linguagem, adaptada por Hedges (2005) e Motta-Roth (2008). A Figura 1 foi retirada de Motta-Roth (2008, p. 352).

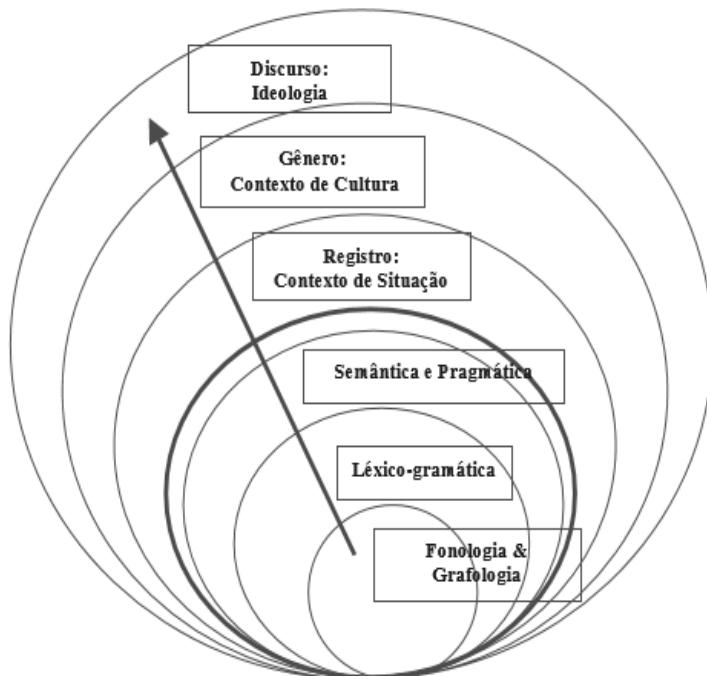


Figura 1: A estratificação da linguagem

Fonte: Motta-Roth (2008, p. 352)

Nascimento (2017) explica os conceitos por trás de cada estrato. De acordo com Nascimento (2017, p. 129), o estrato do Discurso¹ lida com “a(s) ideologia(s), ou seja, as visões de como as ‘coisas’ deveriam funcionar”. O estrato do Gênero enfoca os “[...] usos da linguagem em práticas discursivas relativamente estáveis e reconhecidas em uma cultura [...]” (NASCIMENTO, 2017, p. 130). De acordo com Halliday (1978) e Martin (1992), citados em Nascimento (2017, p. 130), no estrato do Registro, nós observamos como o contexto de situação fornece características específicas aos gêneros, fornecendo detalhes sobre o contexto do texto, as relações sociais envolvidas e sua organização. O estrato da Semântica e Pragmática observa a “configuração dos elementos linguísticos”, respondendo às perguntas: “Qual aspecto da experiência humana está sendo construído no texto? Como é negociada a relação entre o autor e a audiência? Quais são os valores atribuídos à informação de acordo com a sua distribuição no texto?” (NASCIMENTO, 2017, p. 131). De acordo com Nascimento (2017, p. 131), para responder a essas perguntas, a análise do estrato da Léxico-gramática (na forma de grupos nominais, por exemplo) e da Fonologia e Grafologia é necessária. Dessa forma, a linguagem usa ferramentas de todos esses estratos e todos eles devem ser considerados em uma análise linguística.

¹ De acordo com Nascimento (2017), o uso das letras maiúsculas em Discurso, Gênero, Registro, Semântica e Pragmática, Léxico-gramática, Fonologia e Grafologia é uma convenção da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1978; MARTIN, 1992) quando eles referem-se a categorias de análise linguística.

4 METODOLOGIA

Uma vez que a Análise Crítica de Gênero pressupõe a análise do texto e do contexto, neste trabalho, a análise do texto incluiu seis edições do TESLLE de inglês ofertadas entre o 1º semestre de 2014 e o 2º semestre de 2016, e a análise do contexto incluiu a análise documental, ou seja, documentos oficiais relativos ao TESLLE, conforme apresentaremos nesta seção.

A análise do texto incluiu ao todo 96 questões, que foram coletadas em seis edições do TESLLE (cada edição é composta por 16 questões). Os exemplares das edições do TESLLE foram solicitados à comissão responsável pelo TESLLE na instituição. Para identificação e posterior referência ao longo deste trabalho, as 96 questões do *corpus* receberam um código, o qual é composto por dois números separados por um hífen (-), uma sigla, um símbolo e outro número. Os primeiros números do código referem-se ao ano e ao semestre da edição do TESLLE: 14-1 refere-se ao primeiro semestre de 2014 e 14-2, ao segundo semestre do mesmo ano, e assim por diante. A sigla Q foi utilizada para se referir a palavra “questão”, e o símbolo # foi utilizado para designar o número da questão do teste (por exemplo: a primeira questão será representada pelo código: Q#01).

No primeiro momento da análise do texto, as questões foram classificadas de acordo com seus tipos e enfoques. Medeiros (1997) fundamentou a análise acerca da classificação dos tipos das questões, a saber: completamento (ou de lacuna); certo-ou-errado (falso-ou-verdadeiro, sim-ou-não, concordo-discordo); escolha múltipla (múltipla escolha); associação (correspondência, emparelhamento, combinação ou acasalamento); e ordenação (ou seriação). Becker (2003) e Cunha (2015) fundamentaram a análise dos enfoques das questões: acordo/desacordo; referência; conectores lógicos/relações oracionais; organização retórica (IMRD)/gênero; extração de informação do texto/identificação de informação no texto; resumo; identificação da formação textual; fato/opinião; transcrição de definição; modalidade; inferência; rotulação; metáfora; multimodalidade; e tradução (BECKER, 2013, p.12; CUNHA, 2015, p. 12-13).

No segundo momento da análise do texto, classificamos as questões de acordo com o estrato da linguagem que elas açãoam. Halliday (1978) e Halliday e Hasan (1989) fundamentaram essa análise a partir dos níveis da linguagem nos termos da estratificação: Fonologia e Grafologia; Léxico-gramática; Semântica e Pragmática; Registro; Gênero; e Discurso.

Os dados textuais foram analisados qualitativa e quantitativamente. A abordagem qualitativa foi utilizada para classificar as questões nos seus tipos, nos enfoques e na estratificação e também para interpretar os dados, e a abordagem quantitativa foi utilizada para identificar quantas questões abordam cada tipo e enfoque e cada estrato da linguagem.

A análise do contexto incluiu a análise documental dos seguintes materiais do TESLLE:

- 1) o *site* do TESLLE (2018a);
- 2) a resolução n. 003/10 (UFSM, 2010);
- 3) o programa do TESLLE (2018b) e;
- 4) o minimanual do candidato (TESLLE, 2018c)

A análise contextual foi realizada a partir da leitura e releitura de documentos relativos ao TESLLE a fim de identificar informações relevantes para contextualizar e interpretar os dados textuais obtidos.

Neste trabalho, as três perspectivas teórico-metodológicas nas quais a ACG está ancorada ofereceram subsídios que fundamentaram todas as etapas da pesquisa, incluindo coleta, análise e interpretação dos dados. A Sociorretórica e a perspectiva tridimensional de

Fairclough possibilitaram coletar e analisar os testes de suficiência como exemplares de um gênero, permitindo que fossem analisados dentro de seu contexto de produção e consumo, no caso, a UFSM. Já a Linguística Sistêmico-Funcional ancorou a análise textual. A próxima seção apresenta os resultados obtidos por meio desses procedimentos e suas interpretações.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise textual e contextual revelou que o TESLLE atual é formado por questões objetivas e um texto-base. Ao todo, são 16 questões escritas, sendo todas de múltipla-escolha, escritas em português (tanto o enunciado quanto as 5 alternativas de respostas) e acompanhadas por um texto-base escrito na língua-alvo, no caso, língua inglesa. Geralmente o texto-base não sofre alterações de *layout* nem recortes a fim de manter o texto no seu formato original. De acordo com o Programa do TESLLE, o tema dos textos-base não é específico a nenhuma área do conhecimento científico, como Saúde, Ciências Agrárias ou Rurais, já que o teste é destinado a examinandos de diferentes áreas do conhecimento. Se o teste explorasse exclusivamente a leitura de um texto-base da área de Saúde, por exemplo, os examinandos dessa área poderiam utilizar seu conhecimento específico para realizar o teste; e o objetivo comunicativo do TESLLE é testar conhecimentos de examinandos acerca da habilidade de leitura acadêmica geral em língua estrangeira, no caso língua inglesa, em nível intermediário, não conhecimentos específicos em uma determinada área do conhecimento. Portanto, o tema dos textos-base é geralmente comum a todas as áreas, como metodologia de pesquisa, plágio no contexto acadêmico, popularização do conhecimento científico, etc., conforme apresentado no Programa do TESLLE.

Nas 96 questões analisadas, identificamos três tipos de questão: 1) pergunta e resposta; 2) acordo ou desacordo; e 3) associação. O Quadro 1 exemplifica cada tipo de questão.

Pergunta e resposta	Acordo ou desacordo	Associação
<p>01</p> <p>Qual afirmação funciona como evidência para a tese defendida no texto: <i>The lone author has all but disappeared</i> (l.4-5)?</p> <p>a O número de artigos individuais tem aumentado em relação àqueles com maior número de contribuidores.</p> <p>b O número de artigos por edição da <i>Nature</i> se manteve estável por mais de 50 anos, mas o número de autores quadruplicou.</p> <p>c Não existem regras claras sobre o tipo e nível de contribuição de cada autor em artigos de autoria múltipla.</p> <p>d Os periódicos científicos não estabelecem um teto máximo para o número de autores por artigo.</p> <p>e Trabalhos científicos sempre envolveram dois valores: o incremento para a ciência e os créditos pela descoberta.</p>	<p>15</p> <p>Indique se as afirmações a seguir estão em acordo (A) ou desacordo (D) com o texto.</p> <p>() A razão pela qual não se especifica quem faz o quê em um artigo científico é a falta de pressão para tal especificação (l.43-46).</p> <p>() Os cientistas vão preferir receber pouco ou nenhum crédito por muitos artigos a receber crédito total por poucos artigos (l.128-129).</p> <p>() É muito difícil acreditar que a divisão de trabalho seja igual entre todos os autores, quando se trata de artigos com 20 ou mais autores (l.37-42).</p> <p>A sequência correta é</p> <p>a D – D – D. d D – A – A. b D – D – A. e A – D – A. c A – A – A.</p>	<p>12</p> <p>Associe as colunas de forma a indicar o que cada segmento está fazendo.</p> <p>A – <i>have we ceased to care?</i> () sugerindo () questionando () exemplificando</p> <p>B – <i>as more and more areas of science – genomics, proteomics, climate modelling and particle physics are the most prominent</i> (l.111-114).</p> <p>C – <i>interested parties could watch these pages to see whether a trend towards more restricted authorship is emerging</i> (l.136-138).</p> <p>A sequência correta é</p> <p>a B – A – C. d A – B – C. b C – A – B. e B – C – A. c C – B – A.</p>

Quadro 1: Tipos de questão.

Fonte: Questões do TESLLE, edições de 2014, 2015 e 2016.

O tipo mais comum de questão no TESLLE é o tipo pergunta e resposta, que apresenta uma pergunta (com um ponto de interrogação no final) e cinco opções de respostas, e o examinando deve escolher a resposta correta (ver o 1º exemplo no Quadro 1). Essa definição de questão é muito similar a definição de Medeiros (1997, p. 53) para o que é chamado de “questões de múltipla-escolha”; entretanto, nomeamos esse tipo de questão de pergunta e resposta porque a análise mostrou que todas as questões do TESLLE são de múltipla-escolha, incluindo uma pergunta que pressupõe uma resposta.

Medeiros (1977, p. 45) também define as questões de certo-ou-errado como as que exigem que o examinando identifique as alternativas que estão certas e erradas. Estas foram classificadas como acordo ou desacordo, considerando que elas apresentam afirmações que o examinando deve identificar se estão de acordo ou desacordo com a informação apresentada no texto, então o examinando precisa escolher a alternativa correta de resposta.

As questões de associação foram definidas por Medeiros (1997, p. 79) como as que fornecem dois grupos de informação que precisam ser associados. Neste estudo, adotamos a mesma nomenclatura para o mesmo tipo de questão. Para responder essas questões, o examinando também precisa escolher a alternativa de resposta que apresenta a associação correta entre os grupos de informação.

Os resultados apontam que 74% das questões são do tipo pergunta e resposta, seguido de 15% do tipo acordo ou desacordo e 11% do tipo associação. Todas as edições do *corpus* deste estudo apresentam esses três tipos de questão.

Além dos tipos de questão, encontramos 12 diferentes enfoques no *corpus*, baseados nos estudos prévios sobre o TESLLE de Becker (2013) e Cunha (2015). As edições do TESLLE de 2014 a 2016 enfocam: 1) Advérbios – é esperado que o examinando identifique diferentes advérbios de tempo, modo e espaço; 2) Evidência textual – o mesmo que “identificação de informação no texto” por Cunha (2015, p. 12) – nessas questões, é esperado que o examinando identifique evidências textuais para responder o que está sendo perguntado; 3) Figura de linguagem – “metáfora” por Cunha (2015, p. 12) – é esperado que o examinando identifique a linguagem metafórica, ou seja, quando os autores usam uma palavra, expressão ou oração para se referir a outro significado que não o significado literal de uma palavra, expressão ou oração; 4) Funções de partes do texto – “rotulação” por Cunha (2015, p. 12) – é esperado que o examinando rotule alguns segmentos, considerando se eles estão sugerindo, questionando ou exemplificando; 5) Gênero – é esperado que o examinando identifique funções de diferentes partes do texto e/ou o propósito comunicativo do gênero; 6) Inferência – é esperado que o examinando infira e avalie o significado de frases específicas; 7) Modalidade – é esperado que o examinando identifique os diferentes níveis de modalidade em partes específicas do texto; 8) Multimodalidade – é esperado que o examinando identifique a relação da informação nas imagens (no texto não verbal) com a informação no texto verbal; 9) Referência – é esperado que o examinando identifique os referentes exofóricos, anafóricos e catafóricos de pronomes específicos, grupos nominais e pronomes, tais como “it”, “we”, “you”, “this”, “the last of these”, etc; 10) Relações oracionais – é esperado que o examinando identifique o tipo de relação entre as orações; 11) Tempos e vozes verbais – é esperado que o examinando identifique diferentes tempos e vozes verbais em inglês em orações específicas; e 12) Tradução – é esperado que o examinando traduza um trecho do texto em inglês para o português. No *corpus*, duas questões envolvem dois enfoques. Uma mistura evidência textual e modalidade, já a outra, evidência textual e multimodalidade.

O Quadro 2 mostra todos os enfoques, a ocorrência desses enfoques por edição e um excerto do enunciado das questões de cada enfoque, para exemplificação da análise.

Enfoque	Número de questões							Excerto
	14-1	14-2	15-1	15-2	16-1	16-2	Total %	
1- Advérbios	0	0	0	0	1	0	1	“Considere os trechos a seguir [...] Os segmentos sublinhados em I e II apresentam ideia de, respectivamente” 2016-1 Q#08
2- Evidência textual	4	9	9	9	10	8	51	“Em relação à lei de Lotka, considere as afirmações a seguir [...] Está(ão) correta(s)” 2014-1 Q#11
3- Figura de linguagem	1	0	0	0	0	0	1	“Considere os seguintes segmentos do texto: [...] É(São) exemplo(s) de linguagem metafórica, ou seja, linguagem figurada, para se referir à progressão dos pesquisadores na carreira científica” 2014-1 Q#09
4- Funções de partes do texto	1	0	0	0	0	0	1	“Associe as colunas de modo a indicar o que cada segmento está fazendo [...] A sequência correta é” 2014-1 Q#12
5- Gênero	0	1	2	1	0	0	4	“O texto está organizado, em termos de conteúdo, em diferentes partes, as quais são” 2014-2 Q#13
6- Inferência	1	0	0	0	0	0	1	“Com base no segmento [...], pode-se inferir:” 2014-1 Q#05
7- Modalidade	3	2	2	1	1	2	12	“Assinale a alternativa cuja afirmação revela alto grau de certeza dos autores em relação ao que dizem” 2014-2 Q#12
8- Multimodalidade	1	0	0	0	0	0	1	“O segmento que melhor resume a imagem do texto é” 2014-1 Q#16
9- Referência	1	1	1	2	2	1	8	“Os segmentos destacados em [...] referem-se, respectivamente, a” 2015-2 Q#09
10- Relações oracionais	2	1	1	2	1	3	11	“Assinale o segmento que inclui uma relação lógica de CAUSA-CONSEQUÊNCIA entre as ideias” 2015-1 Q#07
11- Tempos e vozes verbais	0	0	0	0	1	0	1	“Os segmentos sublinhados em [...] (§ 9) estão, respectivamente, nos seguintes tempos e vozes verbais:” 2016-1 Q#07
12- Tradução	2	1	1	1	0	1	6	“O segmento [...] pode ser traduzido para o português, sem alteração de sentido, como” 2014-1 Q#04

Quadro 2: Enfoques das questões.**Fonte:** produzido pelas autoras.

Na maioria das questões o examinando precisa identificar a informação no texto (evidência textual, 51% das questões), ou seja, a partir da questão, ele precisa realizar a leitura de alguma parte específica do texto para respondê-la. O segundo enfoque mais explorado pelo TESLLE (12% das questões) é a modalidade, em que o examinando precisa identificar os graus de certeza que o autor

do texto demonstra. Também se destacam as questões que enfocam relações oracionais (11%), referência (8%), tradução (6%) e gênero (4%), normalmente representando pelo menos uma questão por edição. Esse dados apontam que, no TESLLE, o examinando precisa lidar com diversos aspectos da linguagem para realizar a leitura do texto em língua inglesa, o que também foi confirmado na análise dos estratos da linguagem explorados pelas questões.

Entendemos que a identificação dos estratos da linguagem que as questões exploram pode não ser muito clara, considerando que a linguagem é o conjunto de todos os níveis juntos. Dessa forma, para entender um texto, então o examinando ativaría o conhecimento de todos eles para resolver a questão. Entretanto, consideramos qual estrato da linguagem é mais enfatizado ou “acionado” para a resolução da questão. Nas seis edições analisadas neste estudo, as questões exigem do examinando o conhecimento dos estratos da Léxico-gramática, da Semântica e Pragmática, do Gênero e do Discurso. O Quadro 3 exemplifica cada estrato nas questões.

Léxico-gramática	Semântica e Pragmática
<p>06</p> <p>A alternativa cujo segmento destacado tem a mesma relação de sentido de <i>however</i> (l.27) é a seguinte:</p> <p>a) If they could, and could spare the time and effort to do so, their funding agencies and home institutions would not permit it (l.7-10).</p> <p>b) This symmetry was breached in the 1920s, diminished in the 1950s, <u>and</u> largely abandoned by the 1980s (l.19-22).</p> <p>c) Collaboration in multidisciplinary research is now universal <u>as well as</u> essential (l.22-24).</p> <p>d) Any issue of <i>Nature</i> today has nearly the same number of Articles and Letters as one from 1950, <u>but</u> about four times as many authors (l.1-4).</p> <p>e) Any observed statistical regularity will tend to collapse <u>once</u> pressure is placed upon it for control purposes (l.80-83).</p>	<p>02</p> <p>No segmento <i>If they could, and could spare the time and effort to do so, their funding agencies and home institutions would not permit it</i> (l.7-10), os termos destacados referem-se, respectivamente, a</p> <p>a) to work and write alone; to work and write alone.</p> <p>b) to work and write alone; know enough.</p> <p>c) know enough; to work and write alone.</p> <p>d) spare the time and effort; know enough.</p> <p>e) spare the time and effort; spare the time and effort.</p>
<p>Gênero</p> <p>13</p> <p>O texto está organizado, em termos de conteúdo, em diferentes partes, as quais são:</p> <p>a) Apresentação do periódico – Discussão sobre o foco e o escopo do periódico – Apresentação dos textos que compõem a edição – Avaliação – Convite à submissão.</p> <p>b) Introdução à pesquisa – Materiais e métodos – Resultados da análise – Discussão.</p> <p>c) Introdução da obra – Síntese da obra – Destaque de partes da obra – Avaliação e recomendação da obra.</p> <p>d) Convocação à participação – Avaliação – Honrangen a pesquisadores da área – Apresentação dos artigos que compõem o periódico – Agradecimentos.</p> <p>e) Informação sobre eventos – Discussão sobre o escopo da publicação – Síntese do trabalho mais importante – Convite à assinatura do periódico.</p>	<p>Discurso</p> <p>13</p> <p>Assinale a alternativa cuja afirmação revela incerteza do autor em relação ao que diz.</p> <p>a) <i>It seems that Lotka's law applies only when papers with 100 or more authors are rare</i> (l.98-100).</p> <p>b) <i>Most will prefer full credit for a few papers to little or no credit for many</i> (l.128-129).</p> <p>c) <i>For every 100 authors who each produce a scientific paper in a given period, there will be 25 authors who produce two, 11 who produce three, and one author who produces ten or more</i> (l.59-63).</p> <p>d) <i>It would, of course, be possible to specify in detail, as in movie credits, who did what on a scientific paper</i> (l.43-45).</p> <p>e) <i>The ability of Lotka's law to equate frequency of authorship with scientific rank is buckling</i> (l.108-110).</p>

Quadro 3: Estratos da linguagem nas questões.

Fonte: questões do TESLLE, edições de 2014, 2015 e 2016.

Para chegar nesse resultado, consideramos quais aspectos da linguagem foram requisitados pelas questões, isto é, quais aspectos da linguagem os examinandos deveriam reconhecer. Consideramos que as questões que abordam o estrato da Léxico-gramática são as que se referem às orações e aos complexos oracionais, e a aspectos gramaticais como advérbios e tempos e vozes verbais. As questões dentro do estrato da Semântica e Pragmática referem-se ao significado, portanto, elas abordam evidência textual, referência, inferência, figura de linguagem, funções de partes do texto, tradução e multimodalidade. As questões que abordam aspectos de gênero foram classificadas dentro do estrato de Gênero. No estrato do Discurso, consideramos as questões que abordam os níveis de comprometimento do autor em relação a que ele/ela está afirmando.

Os resultados apontam que 71% das questões abordam o estrato da Semântica e Pragmática. O estrato do Discurso representa 13% das questões. O estrato da Léxico-gramática representa 12% das questões, e 4% das questões abordam o estrato do Gênero. Portanto, pode-se perceber que o TESLLE apresenta a Semântica e Pragmática como o aspecto da linguagem mais usado no processo da leitura, seguido do Discurso, Léxico-gramática e Gênero. O Quadro 4 sistematiza os estratos da linguagem e os enfoques relacionados com esses estratos.

Estratos	Enfoques das questões
Discurso	Modalidade
Gênero	Gênero
Semântica e Pragmática	Evidência textual
	Referência
	Inferência
	Figura de linguagem
	Funções de partes do texto
	Multimodalidade
	Tradução
	Relações oracionais
Léxico-gramática	Tempos e vozes verbais
	Advérbios

Quadro 4: Relação entre estratos da linguagem e enfoques das questões.

Fonte: produzido pelas autoras.

Observa-se que, em quatro edições, o estrato da Semântica e Pragmática envolve o mesmo número de questões, e somente nas edições de 2014-2 e 2015-2 há uma questão a mais que aborda esse estrato. Em quatro edições, ele representa 68% das questões, e, nas edições 2014-2 e 2015-2, representa 75% das questões. Considerando que a maioria das questões aborda o estrato da Semântica e Pragmática, podemos confirmar que o TESLLE realmente testa se o examinando entende o sentido do texto que precisa ser lido, e se ele/ela consegue ler satisfatoriamente um texto acadêmico publicado em uma língua estrangeira.

Podemos identificar que a relação entre texto/contexto é explorada no TESLLE, pois, ao explorar quatro dos seis estratos da linguagem, o teste demanda que os examinandos entendam mais que aspectos gramaticais. Para responder às questões, os examinandos precisam identificar a posição do autor em relação aos pontos de vista apresentados, além do propósito comunicativo ou os movimentos retóricos do gênero. Também precisam entender a coesão e coerência do texto ao identificar os referentes de pronomes; fazer inferências para compreender partes específicas do texto; compreender linguagem metafórica, as funções que

diversas partes do texto exercem, e a relação entre texto verbal e não-verbal, conhecimentos que exploram os diversos níveis da linguagem. Assim, o TESLLE demonstra a visão de linguagem conectada ao contexto de uso. Para ler satisfatoriamente, o examinando precisa entender essa conexão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise mostrou que o TESLLE realmente testa a habilidade de leitura do examinando, pois a maioria das questões explora o nível da Semântica e da Pragmática, em que os examinandos devem acionar conhecimentos tipicamente relacionados à habilidade de leitura de textos, como identificar processos de referenciamento no texto, fazer inferências etc. Além disso, o TESLLE adota uma perspectiva de leitura que entende a linguagem como um todo de significado, uma vez que aciona quatro estratos da linguagem nas suas questões (Discurso, Gênero, Semântica e Pragmática e Léxico-gramática) e não apenas um dos estratos mais relacionado com a habilidade de leitura (Semântica e Pragmática). Ao adotar a visão de linguagem conectada ao contexto, o TESLLE demonstra que, para ler em uma língua estrangeira, o examinando precisa entender o texto como uma “[...] prática situada e não como sistema de regras e verdades [...]” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 375). Isso significa que ele precisará lidar com a função e a organização do gênero proposto para a leitura; com quem o escreveu, os propósitos e o público-alvo; e com o tópico/assunto do texto. A perspectiva de linguagem que subjaz o TESLLE é a “linguagem como gênero”, uma vez que o texto-base das questões é apresentado da mesma forma como circula nas práticas sociais, ou seja, com a mesma extensão e o mesmo *layout*. Além disso, parece ser o texto-base que orienta a elaboração das questões, ao invés de haver questões estritamente gramaticais desconectadas do propósito comunicativo dos textos.

REFERÊNCIAS

- BECKER, L. W. *EFL Reading patterns: a study based on Teste de Suficiência at the Federal University of Santa Maria*. 2013. 19f. Trabalho Final de graduação (Curso de Graduação em Letras Português-Inglês) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.
- BONINI, A. Critical genre analysis and professional practice: the case of public contests to select professors for Brazilian public universities. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 10, p. 485-510, 2010.
- CUNHA, A. C. S. *The reading perspective of TESLLE: the English Reading proficiency test of UFSM*. 2015. 19f. Trabalho Final de Graduação (Curso de Graduação em Letras Inglês) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. *Media discourse*. London: Edward Arnold, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis*. 2. ed. Harlow, UK: Pearson, 2010.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HENDGES, G. R. *A genre and register analysis of electronic research articles from a systemic functional perspective: new medium, new meanings*. PHD project. Florianópolis: PPGI/UFSC, 2005.

HUGHES, A. Teaching and testing. In: HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 1-5.

MARCHEZAN, M. T. N. *Perfil de provas elaboradas por professores de inglês na escola pública fundamental*. 2005. 163 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

MARCUZZO, P. *Uma análise do teste de Suficiência em Leitura em Língua Inglesa da UFSM*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2016 (Projeto de Pesquisa).

MARTIN, J. R. *English text: system and structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MEDEIROS, E. B. *Provas objetivas: técnicas de construção*. Rio de Janeiro, FGV. 1977.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas: Kaygangue, 2005. p. 179-202.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino de linguagem. *D. E. L. T. A.*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. A short cartography of genre studies in Brazil. *Journal of English for Academic Purposes*, n.19, p. 22-31, 2015.

MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P. Ciência na mídia: análise crítica de gênero de notícias de popularização científica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 3, p. 511-538, 2010.

NASCIMENTO, R. G. Análise crítica de gênero, planejamento de material didático e letramentos do professor de inglês como língua estrangeira/adicional. In: TOMITCH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (org.). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*. Florianópolis: LLE/PPGI/UFSC, v. 1, 2017. p. 121-152.

SOARES, V. A. de S. F. Análise crítica de gênero e o exercício de leitura da palavra mundo: diálogos possíveis. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 3, p. 335-364, 2016.

TESLLE. *Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira*. 2018a. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/testedesuficiencia/index.php>. Acesso em: 20 jun. 2019.

TESLLE. *Editais*. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/testedesuficiencia/index.php/editais>. 2018b. Acesso em: 20 jun. 2019.

TESLLE. *Minimanual do candidato*. 2018c. Disponível em: http://w3.ufsm.br/testedesuficiencia/images/Mini_manual_do_candidato_TESLLE_2018.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução nº 003/10. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/resolucao%20003_2010.pdf. Acesso em: 25 jun. 2017.

WIELEWICKI, H. G. *Testagem de proficiência em leitura em inglês: examinandos e teste como fontes de entendimento sobre esse processo*. 1997. 199f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

WIGGINGS, G. P. *Introduction: assessment and the morality of testing*. In: WIGGINGS, G. P. *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993. p. 1-33.



Recebido em 28/07/2018. Aceito em 29/11/2018.

O GÊNERO CADERNO DE ACOMPANHAMENTO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ESPAÇO DE DIÁLOGO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

EL GÉNERO CUADERNO DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA PEDAGOGÍA DE ALTERNANCIA:
ESPACIO DE DIÁLOGO ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

THE MONITORING NOTEBOOK GENRE IN THE PEDAGOGY OF ALTERNATION: SPACE OF
DIALOGUE BETWEEN FAMILY AND SCHOOL

Cícero da Silva*

Universidade Federal do Tocantins

Adair Vieira Gonçalves**

Universidade Federal da Grande Dourados

RESUMO: Neste artigo, objetiva-se analisar como a escrita medeia práticas de letramentos articuladas ao gênero Caderno de acompanhamento, um instrumento didático-pedagógico das unidades educativas que assumem o sistema educativo da Pedagogia da Alternância (PA). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativo-interpretativista. Os dados analisados são constituídos por trechos (transcritos) de uma aula registrada na pesquisa e textos de 03 (três) exemplares do gênero Caderno de acompanhamento. O estudo mostra que esse gênero possibilita a comunicação entre a escola e a família no que diz respeito ao acompanhamento e à orientação dos estudantes nas sessões do Tempo Escola e do Tempo Comunidade em uma unidade educativa que adota a PA, configurando a realidade das ações e das atividades de linguagem no processo formativo desse contexto social.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Pedagogia da Alternância. Ensino.

RESUMEN: En este artículo, se pretende analizar cómo la escritura interviene en prácticas de la alfabetización articuladas al género Cuaderno de acompañamiento, un instrumento didáctico-pedagógico de las unidades educativas que asumen el sistema educativo de la Pedagogía de la Alternancia (PA). Se trata de una investigación de enfoque cualitativo-interpretativista. Los datos analizados

* Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). É professor da UFT, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, Campus de Tocantinópolis, e no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Campus de Araguaína. E-mail: cicolinas@yahoo.com.br.

** Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP. É professor da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), atuando no Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD. É membro do GT/ANPOLL Gêneros textuais/discursivos. E-mail: adairgoncalves@uol.com.br.

están constituidos por fragmentos (transcritos) de una clase registrada en la investigación y textos de 03 (tres) ejemplares del género Cuaderno de acompañamiento. El estudio muestra que este género posibilita la comunicación entre la escuela y la familia en lo que se refiere al acompañamiento y orientación de los estudiantes en las sesiones del Tiempo Escuela y del Tiempo Comunidad en una unidad educativa que adopta la Pedagogía de la Alternancia, configurando la realidad de las acciones y de las actividades de lenguaje en el proceso formativo de ese contexto social.

PALABRAS CLAVE: alfabetización. Pedagogía de la Alternancia. Enseñanza.

ABSTRACT: In this paper, we aim to analyze how writing mediates literacy practices in the interplay with the Monitoring notebook genre, a didactic-pedagogic instrument of the educational units that adopt the educational system of the Pedagogy of Alternation (PA). This research follows a qualitative-interpretative approach. The data analyzed consist of (transcribed) stretches from a class recorded in the research and texts of 03 (three) items of the Monitoring notebook genre. The research shows that this genre enables communication between school and family with regard to the monitoring and orientation of students at the sessions of School Time and Community Time in an educational unit that adopts the PA, configuring the reality of language actions and language activities in the teaching process of this social context.

KEYWORDS: Literacy. Pedagogy of Alternation. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância (doravante PA) é um sistema educativo que nasceu em meados da década de 1930, no interior da França (GIMONET, 2007), com a criação das primeiras *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais), mais conhecidas no Brasil como Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR). Ao longo de sua trajetória, essa Pedagogia criou e aperfeiçoou vários Instrumentos Pedagógicos (doravante IP¹), cujo objetivo é promover a formação de crianças e jovens camponeses (CALIARI, 2013; SILVA, 2018). Além disso, a proposta teórico-metodológica da PA contempla escola, família e comunidade nos processos formativos.

Essa Pedagogia apresenta uma proposta formativa própria e apropriada já reconhecida pelos movimentos sociais que representam os povos do campo, pois ela favorece uma educação crítico-emancipatória dos atores sociais nos processos de formação (SILVA; ANDRADE; MOREIRA, 2015; SILVA; GONÇALVES, 2018). Depois de ter sido implantada no Brasil nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) no final da década de 1960, a PA se expandiu e se consolidou no país, tornando-se uma referência para a formação dos camponeses, seja no ensino básico, superior ou em cursos de pós-graduação *lato sensu* (SILVA, 2018).

A priori, a formação desenvolvida sob a ótica da alternância articula e integra dois espaços e tempos formativos diferentes, representados pelo *Tempo Escola* (período de aulas no Centro de Formação/escola articulado entre estudo, pesquisa e propostas de intervenção) e pelo *Tempo Comunidade* (período de vivência na propriedade/comunidade, pesquisa de estudo, realização de experimentos, trabalho coletivo, etc.) (SILVA, 2018; SILVA; GONÇALVES, 2018), além de estar integrada com os Instrumentos Pedagógicos. Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa é relevante porque nosso objeto de análise é o gênero Caderno de acompanhamento, um IP escrito e específico da PA, o que pode ampliar e aperfeiçoar sua utilização nas escolas, quem sabe além do contexto educativo da alternância.

Cabe-nos destacar que este artigo integra uma pesquisa² mais ampla, cujo objeto de estudo são práticas e eventos de letramentos mediados pelos Instrumentos Pedagógicos da PA em uma Escola Família Agrícola (EFA) brasileira (SILVA, 2018). Entretanto, neste trabalho, nosso objetivo é investigar como a escrita medeia práticas de letramentos articuladas ao Caderno de acompanhamento, já

¹ Na alternância, os Instrumentos Pedagógicos são dispositivos de ação que favorecem a interação das crianças e dos jovens (estudantes) com suas famílias, com outros atores sociais envolvidos no processo formativo, com o conhecimento científico e com o meio socioprofissional e cultural de maneira ativa, promovendo a formação integral e a atuação para o desenvolvimento do meio em que vivem (SILVA, 2011, 2018; SILVA; GONÇALVES, 2018).

² Esta pesquisa foi realizada no âmbito do projeto “Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância: um instrumento pedagógico mediador do letramento” (PROPESQ/UFT n° TO3#001/2015) e contribui para as atividades científicas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo – GEPEC/CNPq.

que esse IP possibilita a comunicação entre a escola e a família no que diz respeito ao acompanhamento e à orientação dos estudantes nas sessões do Tempo Escola e do Tempo Comunidade em uma unidade educativa que adota a PA.

Para tanto, analisamos textos de três exemplares do gênero Caderno de acompanhamento de três estudantes colaboradores de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD), situada no município de Colinas do Tocantins, estado do Tocantins. Em média, cada exemplar do referido gênero possui 22 folhas de registros. Além desse gênero, utilizamos nas análises dos dados o trecho transscrito de uma das aulas registradas na pesquisa.

Este trabalho está estruturado em duas partes principais. Primeiramente, situamos o contexto investigativo, além de apresentarmos a perspectiva teórico-metodológica, a concepção de gênero assumida na pesquisa e uma breve caracterização do Caderno de acompanhamento. Na última parte, considerando as atividades formativas da PA, o papel dos pais e dos monitores³ nas orientações dos estudantes e a produção escrita dos textos que constituem o Caderno de acompanhamento, procuramos caracterizar e problematizar o diálogo estabelecido entre escola e família, bem como as representações de letramento nos registros desse gênero. Por último, apresentamos nossas considerações a respeito dos resultados da pesquisa.

2 A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA ASSUMIDA NA PESQUISA

Conforme enunciamos, o foco das análises desta pesquisa são os textos que integram o gênero Caderno de acompanhamento, identificado como Instrumento Pedagógico escrito mediador da interlocução entre a escola (EFA) e a família, referente ao acompanhamento e à orientação dos estudantes nas sessões do Tempo Escola e do Tempo Comunidade.

Dada a natureza do objeto de investigação, as práticas educativas desenvolvidas na escola-campo (EFAZD) – tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade – envolvendo os colaboradores da pesquisa e as representações de letramentos manifestadas nos registros do gênero de Caderno de acompanhamento (SILVA, 2018), nosso estudo ancora-se em aportes teórico-metodológicos de diferentes áreas, como Educação (FREIRE, 2005, 2006; GIMONET, 2007; ARROYO, 2011; CALIARI, 2013), estudos da linguagem (BAKHTIN, 2006) e Estudos do Letramento (KLEIMAN, 1995; CAMPOS, 2003; BARTON; HAMILTON, [1998] 2012; STREET, 2012, 2014). Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de análise interpretativa de dados (ERICKSON, 1986; DENZIN; LINCOLN, 2006). Por essa razão, o trabalho está situado no campo aplicado dos estudos da linguagem (MOITA LOPES, 1998, 2006).

Ao abordar a situação das pesquisas em Linguística Aplicada (LA) na contemporaneidade, Moita Lopes (2006) defende que, para dar conta da diversidade de contextos de usos da linguagem humana, tais pesquisas passaram a ser desenvolvidas sob a perspectiva interdisciplinar. Isso porque “[...] o linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo [...]” (MOITA LOPES, 1998, p. 102). Além de não obrigar o linguista aplicado a reduzir sua pesquisa a uma área específica, a LA favorece a articulação de conhecimentos originários de diferentes áreas.

A concepção de gênero aqui assumida tem como base a perspectiva bakhtiniana. Bakhtin (2006, p. 262, grifos do autor) adota o termo *gêneros do discurso*, compreendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Enquanto “instrumentos” fundamentais das atividades de linguagem, os gêneros são construtos sócio-históricos situados em determinada esfera da comunicação humana. Nesse sentido, os gêneros, materializados em textos, configuram a realidade das ações e das atividades de linguagem dos atores sociais, sendo frutos das interações humanas em determinado contexto social.

³ Na Pedagogia da Alternância, o professor é denominado ou conhecido como monitor. Isso porque as atribuições de um monitor vão além das atividades pedagógicas inerentes à sala de aula, pois tal profissional também é responsável pelo acompanhamento dos estudantes tanto nas atividades escolares quanto em sua vida socioprofissional (SILVA, 2018). Por isso, neste trabalho adotamos o vocábulo monitor para dirigirmo-nos ao professor.

Com base nessa perspectiva, concebemos o Caderno de acompanhamento como um gênero discursivo. Trata-se de um gênero adotado na maioria dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA⁴), principalmente naqueles em que os alunos estudam o Ensino Fundamental (SILVA, 2018), ocupando o papel de Instrumento Pedagógico escrito responsável por mediar a comunicação entre a escola e a família, referente ao acompanhamento e à orientação dos estudantes nas sessões do Tempo Escola e do Tempo Comunidade. Por tudo isso, esse caderno acumula os registros decorrentes da atuação dos monitores e dos familiares (pais ou responsáveis) dos discentes nas orientações de atividades escolares. Para esse gênero existir, exige-se um compromisso dos monitores e dos pais.

Portanto, tendo em vista as funções da escrita e as condições de produção do gênero Caderno de acompanhamento na alternância, podemos afirmar que os gêneros discursivos são compreendidos como “relativamente estáveis” no sentido do termo de Bakhtin (2006), porque a escrita se constitui por meio de um processo dialógico, e não como um produto por si só, fruto do trabalho individual do aluno. Daí, veremos que emergem diferentes vozes nos textos desse Caderno, pois há seções específicas para escrituração de registros elaborados pelos pais e pelos monitores.

2.1 O GÊNERO CADERNO DE ACOMPANHAMENTO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O Caderno de acompanhamento⁵ pode ser definido como um Instrumento Pedagógico mediador da interlocução entre o CEFFA e a família, referente ao acompanhamento e à orientação dos estudantes nas sessões do Tempo Escola e do Tempo Comunidade (SILVA, 2011, 2018). Para que esse Instrumento Pedagógico exista, é necessário que as famílias se comprometam com o processo de formação dos filhos, isto é, acompanhem-nos, em especial orientando-os nas atividades a serem desenvolvidas durante o Tempo Comunidade. Além de auxiliar no monitoramento dos adolescentes durante os períodos em que permanecem nas propriedades/comunidades, também se reforça que o Tempo Comunidade é um período de formação importante na PA, cujas famílias se implicam com as atribuições de caminhar ao lado dos filhos no processo de ensino-aprendizagem. Podemos afirmar também que a perspectiva formativa envolvendo a articulação de atividades entre Tempo Escola e Tempo Comunidade corrobora um dos compromissos da alternância, que é superar o modelo educacional e a reprodução da realidade da escola urbana no campo, que exclui os camponeses do direito de acesso ao sistema formal de ensino. Esse é um princípio proposto pela alternância ainda nos seus primórdios nas *Maisons Familiales Rurales* francesas.

Para Caliari (2013, p. 425-6), o Caderno de acompanhamento

É um dos meios pelo qual a família e a Escola se relacionam na tarefa da formação do alternante⁶. É uma oportunidade para a família e a Escola fazerem as observações sobre a aprendizagem dos educandos de forma planejada nos dois ambientes vividos e, simultaneamente, o jovem planejar sua vida de trabalho, vivência e estudo e ao mesmo tempo analisar seu grau de desenvolvimento.

Em outros termos, o Caderno de acompanhamento acumula registros decorrentes da atuação dos monitores e da família nas orientações dos estudantes nos diferentes espaços e tempos formativos da alternância. Constitui-se num processo permanente, contínuo e colaborativo, já que o referido Caderno é usado na Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD) desde a primeira até a última sessão de aula do ano letivo. É colaborativo porque os registros dependem da participação dos monitores, dos alunos e dos pais. Vale ressaltar que, a partir do momento em que os pais matriculam seus filhos nessa EFA, eles são orientados a verificar, registrar e comunicar questões relacionadas a atividades e ao processo ensino-aprendizagem dos filhos com os monitores da escola por meio do Caderno de acompanhamento.

⁴ No Brasil, as unidades educacionais mais conhecidas e que assumem o sistema educativo da Pedagogia da Alternância são as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR) (SILVA, 2011, 2018).

⁵ Dependendo do tipo de CEFFA, esse Instrumento Pedagógico é denominado Caderno da alternância. Contudo, usaremos neste trabalho Caderno de acompanhamento, que é a denominação adotada na Escola Família Agrícola Zé de Deus.

⁶ O autor usa o termo alternante em referência a crianças e jovens camponeses que estudam nas unidades educativas que assumem o sistema educativo da Pedagogia da Alternância.

Na EFAZD, o Caderno de acompanhamento traz dois tipos de seções individuais para registros: uma reservada para os registros das atividades do Tempo Escola e outra para as atividades da sessão do Tempo Comunidade. Vale salientar que a quantidade dessas seções é produzida conforme o número de sessões do Tempo Escola e do Tempo Comunidade de um ano letivo.

Na primeira seção, os registros são elaborados pelo monitor responsável pelo “acompanhamento individual” do aluno, sendo relatadas: 1) Data e hora de chegada e saída do alternante (estudante) ao/do CEFFA; 2) Principais atividades de ensino-aprendizagem da sessão escola frequentada pelo alternante, como: aulas teóricas e práticas, convivência na sessão escola, trabalhos práticos, entre outros (o relato é elaborado pelo monitor e o alternante sobre a participação do aluno nas aulas, nas atividades relacionadas aos estudos dos temas dos Planos de Estudos (PE), na produção do gênero Caderno da Realidade (CR), nas visitas de estudo, nos cursos, nas palestras, entre outros); 3) Recomendações do monitor/informes a respeito do alternante para que a família tome conhecimento. Além disso, pode trazer as atividades programadas na escola a serem realizadas em casa durante o Tempo Comunidade. Essa seção é assinada pelo monitor que acompanha o aluno.

Já a segunda seção é destinada aos registros das atividades programadas na escola e realizadas na família/comunidade pelo alternante durante o Tempo Comunidade, cujo acompanhamento é de responsabilidade de um membro da família, preferencialmente o pai, a mãe ou outro responsável. Por trazer informações referentes à permanência em casa e ao desenvolvimento de atividades pelo alternante no meio socioprofissional, nessa seção são registradas: 1) Data e hora de chegada e saída do alternante à/da comunidade; 2) Principais atividades de ensino-aprendizagem da sessão família: atividades práticas e estudos (compreendem: atividades escolares, pesquisa dos PE na comunidade, produção do Caderno da Realidade, serviços de casa e na propriedade), participações sociais na comunidade, entre outras; 3) Observações da família: nesse espaço a família apresenta recomendações a respeito do filho, como necessidades de melhorar a leitura, a escrita, a convivência social, etc. Os pais são os responsáveis pela assinatura dessa seção.

3 PRODUÇÃO DO CADERNO DE ACOMPANHAMENTO NA ALTERNÂNCIA E REPRESENTAÇÕES DE LETRAMENTO

No início das atividades do ano letivo de 2014 na escola-campo com a turma colaboradora da nossa pesquisa, o monitor Décio apresentou, explicou as funções e conceituou alguns Instrumentos Pedagógicos da alternância para situar os alunos recém-chegados e que não conheciam a EFAZD e a PA. Um deles foi o Caderno de acompanhamento, cuja definição coloca tal Instrumento Pedagógico como meio de comunicação entre os parceiros envolvidos no processo de formação dos estudantes:

Décio⁷: Caderno de acompanhamento... isso aqui vamos dizer é a parte; é o fuxiqueiro, né? Isso aqui é a, é... vamos dizer, é a comunicação que vai haver entre a escola e a família. Tudo o que aconteceu com o aluno aqui [na escola], ele vai colocar, e, o monitor responsável, vai tá também colocando, conversando com a família através desse Caderno. E a família de lá pra cá respondendo, ou dando algum tipo de, comunicando alguma coisa pra escola referente à vida do aluno. Então muita gente chama ele de fuxiqueiro, porque ele serve pra isso também... vai fuxicar e é muito. Tá bom? (SILVA, 2018, p. 156).

Ao optar pelo emprego do termo “fuxiqueiro” para conceituar/caracterizar o Caderno de acompanhamento, o monitor não demonstra intenção de banalizar ou menosprezar esse Caderno e suas funções dentro da PA; não se trata de um instrumento que seja utilizado para registrar comentários falsos ou falar mal dos estudantes com a finalidade de causar “intrigas” e constrangimentos entre as pessoas: monitores, estudantes e famílias. Entendemos que o emprego do referido termo parece ter ocorrido com a intenção de simplificar e facilitar a compreensão dos alternantes sobre tal Instrumento Pedagógico, uma vez que esse Caderno possibilita a comunicação entre escola e família a respeito da vida escolar dos estudantes. Porém, conforme o jargão popular recorrente na microrregião tocantinense em que a EFAZD está localizada, o vocábulo “fuxico”⁸ é pejorativo.

⁷ Por questões éticas, os nomes de todos os colaboradores desta pesquisa foram substituídos por pseudônimos. Lembramos ainda que esse excerto é o trecho transscrito de uma aula registrada na pesquisa de Silva (2018).

⁸ De acordo com o Dicionário Michaelis, em algumas partes da região Nordeste do Brasil um dos significados de “fuxico” é: “4. Amizade muito estreita que revela grande cumplicidade e afeição”. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=fuxico>> Acesso em: 12 abr. 2017.

Considerando que o Caderno de acompanhamento é responsável pela comunicação entre as duas instâncias de formação na alternância, representadas pela escola e pela família, precisamos admitir que a utilização do vocábulo “fuxiqueiro” de algum modo desqualifica a qualidade da interação entre os atores sociais (monitores, estudantes e pais) envolvidos, além de limitar a autonomia dos estudantes e abrir margens para outros aspectos passíveis de críticas. O termo “fuxicar”, por exemplo, pode denotar que há certo “controle” por parte de pais e monitores acerca da vida escolar dos estudantes, já que ambas as partes sabem o que cada um está fazendo. De certa forma, isso pode gerar problemas, pois a voz dos estudantes fica silenciada sob o ponto de vista das relações de poder. Obviamente, não seria este o propósito da alternância com a adoção do Caderno de acompanhamento nas práticas formativas.

Apesar dos pontos suscitados em relação ao emprego do termo “fuxiqueiro”, o Caderno de acompanhamento possibilita um contato estreito entre a família, a escola e o estudante. Esse Caderno é um gênero discursivo que deve trazer comentários, registros, recados verdadeiros e importantes para que todos os atores envolvidos diretamente com a formação fiquem a par do desenvolvimento das crianças e dos jovens na alternância, seja nas atividades de ensino-aprendizagem realizadas no CEFFA (Tempo Escola) ou no seio familiar (Tempo Comunidade).

É importante ressaltar que o referido Caderno é um raro instrumento de registro adotado nas unidades educativas e que traz as características e as finalidades apontadas anteriormente. Em geral, os “bilhetes” é que são utilizados pelas escolas para manter contato/diálogo com os pais dos alunos. Ou seja, numa prática tradicional, apenas a escola é o emissor. No sistema educativo da alternância, forja-se uma interação efetiva, em que escola e família são não apenas coenunciadores, mas sujeitos que respondem juntamente pela formação. Ao pensar a adoção do Caderno de acompanhamento, constituído por registros escritos sistematizados, a Pedagogia da Alternância, materializada nas práticas educativas desenvolvidas nos CEFFA, criou mais um Instrumento Pedagógico, em que sua construção é condicionada aos usos sociais da leitura e da escrita, o que nos remete à temática do letramento. Não se trata apenas de ler e escrever os registros; por trás deles, há uma preocupação tanto por parte da escola quanto de algumas famílias em relação ao letramento dos estudantes, como mostram os exemplos a seguir presentes nos exemplares dos Cadernos de acompanhamento dos alunos colaboradores da pesquisa:

Exemplo 01
<p style="text-align: center;">• OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA:</p> <p><i>Quero que o Francisco estude mais português. Precisa melhorar caligrafia, tem muita preguiça de escrever e ler.</i></p> <p style="text-align: center;">_____ <i>Francisco</i> Pai, Mãe ou Responsável</p>
<p>OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA:</p> <p>Quero que o Francisco estude mais português. Precisa melhorar caligrafia, tem muita preguiça de escrever e ler.</p> <hr/> <p>Pai, Mãe ou Responsável (Caderno de acompanhamento. Francisco, p. 58, Monitora Vanessa⁹)</p>

O Exemplo 1 traz uma parte da ficha registrada pela mãe do colaborador Francisco com recomendações pontuais a respeito daquilo que ela comprehende que o filho necessita, que é melhorar os conhecimentos em língua portuguesa e também a qualidade da

⁹ A monitora Vanessa, licenciada em Letras, foi a orientadora do colaborador Francisco e também a responsável pelo Caderno de acompanhamento desse alternante.

caligrafia. Essa preocupação da mãe do aluno recai sobre o aprendizado da língua materna, em especial da variedade de prestígio ensinada nas escolas. Embora qualifique o filho dizendo que ele tem “muita preguiça de ler e escrever”, talvez o termo pejorativo “preguiça” não tenha sido empregado apropriadamente. Isso porque o desinteresse de Francisco pelas atividades de leitura e escrita pode ser indício das dificuldades pessoais, bem como a pouca familiaridade com tais práticas de letramento no cotidiano familiar. E as ações para ajudar o aluno a resolver tais dificuldades dependem tanto dos pais quanto da escola. Não diferente, o Exemplo 2 apresenta a mesma recomendação presente no Exemplo 1:

Exemplo 2
<p>• OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA:</p> <p><i>Quero que o Carlos estude mais, Português para melhorar a caligrafia.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Assinatura da mãe</i></p> <p style="text-align: center;">Pai, Mãe ou Responsável</p>
<p>OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA:</p> <p>Quero que o Carlos estude mais, Português para melhorar a caligrafia.</p> <p>Pai, Mãe ou responsável</p> <p>(Caderno de acompanhamento. Carlos, p. 60, Monitor Jonas¹⁰)</p>

Embora a observação no Exemplo 2 focalize novamente aprendizado de “Português” e aperfeiçoamento da “caligrafia”, a mãe do colaborador Carlos e responsável pelos registros no Caderno de acompanhamento do filho, praticamente repete o mesmo recado presente no Exemplo 1 do Caderno de acompanhamento do colaborador Francisco apresentado anteriormente. Em ambos os casos, as mães recomendam que seus filhos necessitam estudar mais a língua portuguesa e melhorar a “caligrafia”. No entanto, o emprego do termo “caligrafia” nos Exemplos 1 e 2, a nosso ver, parece fazer referência à ortografia, já que o foco é o ensino do português, da variedade da língua aprendida na escola. Podemos observar também que, no Exemplo 1, a mãe de Francisco ressalta que ele necessita “ler e escrever”, o que não tem relação com melhorar a caligrafia. É importante lembrar ainda que dificilmente alguém aprimora a caligrafia estudando a língua, conforme se propõe em ambos os exemplos. Em nossa acepção, caligrafia diz respeito à beleza da escrita, e não ao aprendizado ou ao domínio formal de uma língua.

Depreendemos ainda que, de um lado, as observações nos exemplos anteriores corroboram que a família está acompanhando e apontando uma das dificuldades do filho, ou seja, informa ao monitor e à EFAZD pontos que precisam ser trabalhados com o aluno; neste caso, trata-se do aprimoramento da ortografia por meio do estudo do português, e não de “melhorar a caligrafia”. Por outro lado, tais recados das mães evidenciam as representações de letramentos recorrentes no discurso e no imaginário social da comunidade pesquisada. Entretanto, não podemos deixar de enfatizar que o letramento constitui uma prática de cunho social, e não uma habilidade meramente técnica e neutra (STREET, 1984, 2014). De certa forma, as recomendações das mães sustentam práticas que dialogam com aquilo que o sistema formal de ensino legitima e perpetua, propiciando um ambiente típico para o fortalecimento da perspectiva do letramento escolar.

¹⁰ O monitor Jonas, que é Zootecnista, foi o orientador do colaborador Carlos e também responsável pelo Caderno de acompanhamento desse alternante.

Os exemplos ainda reforçam que os atores sociais das comunidades em que os alunos colaboradores da pesquisa vivem supervalorizam os letramentos escolares, pois, ao enfatizarem que os estudantes precisam “estudar português”, refletem uma imagem de aprendizado da escrita que pode ser baseada no ensino da ortografia, e não necessariamente nas interações orais e escritas que a língua possibilita. Trata-se, portanto, de uma supervalorização de um bem simbólico da classe social dominante pelo oprimido (FREIRE, 2005). Essa mesma visão social em relação à língua também foi constatada entre os membros de uma comunidade camponesa participantes da pesquisa de Tôrres (2003, p. 41), a qual afirma que “[...] a representação de escrita reproduz o modelo escolar de letramento que privilegia a correção gramatical e não a comunicação”. Além de negar práticas de letramento com as quais os alunos já têm familiaridade fora da escola, o foco são práticas de letramento que se limitariam ao desenvolvimento ou ao aprimoramento individual de capacidades de uso da leitura e da escrita.

Com base nessas constatações – e considerando que a alternância é um sistema educativo pensado sob a ótica da realidade do contexto social, cultural, político e econômico do campo –, não podemos esquecer que, segundo Freire (2005, 2006), o ensino-aprendizagem precisa ser pensado pela escola e pela comunidade como um projeto social, mediado por ações práticas, cujo propósito é intervir na realidade, de modo que os atores humanos não sejam vistos como meros receptores de informações, mas inseridos num modelo de ensino que promova o desenvolvimento coletivo de novos níveis de consciência, sobretudo política. Ainda de acordo com o autor, “A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, de narrar, de transferir ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente” (FREIRE, 2005, p. 68). Nesse sentido, o pensamento freiriano reforça a necessidade de que a educação deve ser orientada ou promovida de modo que contemple, em especial, o aspecto político (e não o mecanicista) nos processos formativos.

Depreendemos também que as preocupações manifestadas nos Exemplos 1 e 2 estão ligadas diretamente ao modelo de letramento autônomo estabelecido por Street (1984, 2014), ficando implícita a ideia de supervalorização da escrita pelas famílias camponesas, pois pressupõe-se um domínio necessário com relação aos saberes socialmente prestigiados, evidências de um saber adquirido. Além disso, ao se limitar a aprender a modalidade escrita da língua e a melhorar a caligrafia reforça-se aquilo que a escola propõe a ensinar à sociedade, isto é, apresenta uma visão focada no sujeito e nas capacidades individuais de uso da modalidade escrita da língua sob as premissas do letramento autônomo (SILVA, 2018). Nessa perspectiva, as mães focalizam o desenvolvimento de competências individuais, como a necessidade de apreender a escrita (ortografia, e não caligrafia) da língua, evidenciando o desejo de que a escola ofereça uma formação capaz de tornar seus filhos “sujeitos letrados”. Embora seja uma visão bastante propagada na esfera dominante da sociedade, os exemplos reforçam que tal visão, de alguma forma, também está presente no imaginário dos camponeses.

Diante dessa constatação, é preciso pensar um “letramento emancipatório” e ajudar os povos do campo a compreender que é preciso ter “[...] consciência de que a leitura e a escrita têm de ser apreendidas em função de um projeto maior, não como uma finalidade em si mesmas, mas para reivindicar, por exemplo, algo junto a alguém, a alguma instituição do Estado, em favor da comunidade e/ou do sujeito” (CAMPOS, 2003, p. 164). E, para que isso aconteça, a escola precisa inserir os alunos durante a formação em práticas interacionais que apresentem equilíbrio entre a perspectiva da expressão oral e da escrita. No caso da proposta formativa da PA, a *Colocação em comum* e a *Visita de estudo* são Instrumentos Pedagógicos que favorecem a inserção dos estudantes em práticas orais significativas para o processo ensino-aprendizagem, conforme defendem Silva e Gonçalves (2018).

Ao lado da preocupação com o aprendizado/domínio da língua portuguesa já manifestada nos exemplos anteriores, o Exemplo 3 evidencia as demandas de outra área:

Exemplo 3	<ul style="list-style-type: none"> • OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA: <p><i>Quero que o fulano de tal estude mais matemática.</i></p> <p style="text-align: right;">Pai, Mãe ou Responsável</p> <hr/> <p>OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA:</p> <p>Quero que o fulano de tal estude mais matemática.</p> <hr/> <p>Pai, Mãe ou responsável</p> <p>(Caderno de acompanhamento. Carlos, p. 58, Monitor Jonas)</p>
------------------	---

No Exemplo 3, a observação registrada pela mãe do colaborador Carlos revela preocupação relacionada à necessidade de seu filho melhorar os conhecimentos em Matemática. É um recado direto para a escola. Apesar de o monitor Jonas ser o responsável pelo acompanhamento do referido aluno na escola-campo, esse monitor não ministra tal disciplina. Mesmo assim, cabe a Jonas levar tal observação ao conhecimento tanto da Coordenação Pedagógica quanto do monitor responsável pela disciplina de Matemática da turma.

Cabe-nos registrar também que, dentre os três Cadernos de acompanhamento dos alunos analisados na pesquisa, em todos eles os registros foram elaborados pelas mães dos estudantes. Conforme ilustrado nos Exemplos 1, 2 e 3, em sua maioria as observações são caracterizadas por orientações tradicionais presentes no imaginário social quanto ao dever ou papel da escola na formação das pessoas. Além disso, devido ao fato de não ter sido verificada a presença de nenhum registro elaborado por pai de aluno nesse Caderno, tal constatação aponta para questões de gênero: a mulher camponesa figura como responsável pela incumbência de acompanhar a educação dos filhos. Em alguns casos, pressupõe-se que é porque as mães sabem escrever e os pais não. Mesmo que seja pequena a adesão e a disponibilidade das famílias e dos monitores para efetivar os registros no gênero Caderno de acompanhamento – além da EFAZD não exigir tais registros para alunos adultos –, não podemos esquecer que muitas mães ou pais podem ter dificuldades na elaboração dos registros. Entretanto, pressupõe-se que os pais/mães sejam alfabetizados, além dos dados analisados assinalarem para a escola a preocupação das famílias em introduzir aos seus filhos o letramento escolar.

Ainda de acordo com as observações presentes nos Exemplos 1, 2 e 3 registradas pelas mães dos alunos colaboradores da pesquisa, as famílias têm grande preocupação apenas com duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. Essa constatação reforça a tese de que aprender a ler, escrever e fazer contas é o mais importante na visão da maioria das pessoas. Porém, se levarmos em consideração que a educação ofertada aos camponeses brasileiros é marcada pela precariedade e pela limitação de acesso a ela (ARROYO, 2011), a preocupação das mães camponesas manifestada nos exemplos parece enfatizar o que esse grupo social coloca basicamente em primeiro plano no que diz respeito àquilo que a escola pode minimamente lhes proporcionar, que é aprender os rudimentos da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas. Infelizmente, para a grande maioria das pessoas que vive no campo brasileiro o aprendizado de tais habilidades representa, ainda hoje, o ponto final dos estudos, inclusive para muitos adolescentes. Os dados do Censo 2010 do IBGE (BRASIL, 2011) mostram, por exemplo, que naquele ano o índice de pessoas com quinze anos ou mais que não sabiam ler nem escrever e que viviam no meio rural brasileiro alcançava 23,2%. Esses números corroboram que muitos camponeses não têm acesso à escola.

Entretanto, só isso não é o bastante. Pior ainda se o processo ensino-aprendizagem for conduzido numa perspectiva tradicional e mecânica, o que pode prejudicar o desenvolvimento de certas capacidades cognitivas, bem como dos letramentos. Portanto, é preciso ressaltar que tanto a leitura quanto a escrita devem funcionar como espaços de construção de sentidos, de modo que possam contribuir para que os atores em processo de formação compreendam o mundo social e as relações de poder na sociedade, a exemplo

da luta dos camponeses por uma modalidade de educação condizente com as reais necessidades desse contexto social. Para ampliar a discussão, apresentamos dois exemplos de observações elaboradas por monitores e que estão presentes nos Cadernos de acompanhamento:

Exemplo 4
<p>Recomendações do monitor/informes:</p> <p><i>Sugiro que antes de escrever o texto no caderno da realidade você faça um rascunho e leia-o para que tenha certeza de que esteja bom e não falte informações e só depois reescreva-o no caderno.</i></p> <p style="text-align: center;">_____ _____ _____ _____</p> <p>Monitor (a) responsável</p>
<p>Recomendações do monitor/informes:</p> <p>Sugiro que antes de escrever o texto no caderno da realidade você faça um rascunho e leia-o para que tenha certeza de que esteja bom e não falte informações e só depois reescreva-o no caderno.</p> <p>_____ _____ _____ _____</p> <p>Monitor (a) responsável (Caderno de acompanhamento. Marcos, p. 61, Monitora Vanessa)</p>

No Exemplo 4, os apontamentos apresentados pela monitora Vanessa, responsável pelos registros do Caderno de acompanhamento do aluno Marcos, ressaltam a importância da revisão. É uma observação importante porque ajuda o aluno a compreender a importância de planejar a própria escrita e a melhorar a qualidade final dos registros escritos. Além disso, o comentário da monitora mostra para a família que a revisão é uma boa opção para que os textos dos alunos apresentem, pelo menos, as informações indispensáveis na versão final. Curiosamente, é um recado referente aos registros do Caderno da Realidade (CR), que é o gênero resultante dos registros das atividades vinculadas aos estudos dos temas dos Planos de Estudo.

Podemos afirmar que, ao recomendar e justificar a importância de revisar o texto antes de escriturá-lo no Caderno da Realidade, em outros termos Vanessa está defendendo parte daquilo que Menegassi (2013) denomina de “escrita como trabalho”. Nesse estudo, a perspectiva alicerçada pela concepção de escrita como trabalho é defendida pelo autor como ação prioritária de ensino-aprendizagem, pois a escrita de qualquer gênero de texto passa por etapas indispensáveis para o aprimoramento da escrita, como: planejamento, execução, revisão e reescrita. Por sua vez, o revisor e colaborador é o próprio professor do aluno. A reescrita é um processo de produção de qualquer texto que envolve idas e voltas, planejamento, reflexão e diálogo entre formador e aluno. Nessa perspectiva, a produção textual ocorre mediada por um processo dialógico (BAKHTIN, 2006).

Na observação da monitora evidenciada no Exemplo 4, a abordagem contempla tanto o letramento escolar quanto o letramento do professor, seja pelo que se espera do aluno em formação no que concerne à compreensão e reflexão acerca da escrita, seja pela opção didático-pedagógica (reescrita) que é acessada para conscientizar o aluno a respeito da produção escrita. Nesse sentido, ao propor a reescrita – embora não a mencione diretamente –, a professora sugere uma proposta de escrita capaz de ajudar tanto no aprendizado da língua quanto no aperfeiçoamento da ortografia, por exemplo. Evidentemente, é uma prática de letramento que deve estar integrada ao trabalho do professor e a sua atuação em sala de aula, que pode contribuir para a formação dos estudantes, já que exige, especialmente, reflexão por parte do estudante acerca do próprio texto.

Por outro lado, o Exemplo 5, ilustrado a seguir, apresenta uma perspectiva que busca vincular aluno e participação individual no processo formativo:

<p>Exemplo 5</p> <p>Recomendações do monitor/informes:</p> <p><i>Você precisa se organizar mais e prestar atenção nas aulas. Caso tenha dúvida sobre um conteúdo procure tirá-la com o professor. Participe das aulas, faça leituras pois ela vai te ajudar a entender melhor os conteúdos. Você é muito inteligente basta acreditar.</i></p> <p style="text-align: center;">_____ _____ _____ _____ _____</p> <p style="text-align: center;">Monitor (a) responsável</p>
<p>Recomendações do monitor/informes:</p> <p>Você precisa se organizar mais e prestar atenção nas aulas. Caso tenha dúvida sobre um conteúdo procure tirá-la com o professor. Participe das aulas, faça leituras pois ela vai te ajudar a entender melhor os conteúdos. Você é muito inteligente basta acreditar.</p> <p>_____ _____ _____ _____ _____</p> <p>Monitor (a) responsável (Caderno de acompanhamento. Marcos, p. 59, Monitora Vanessa)</p>

No comentário da monitora Vanessa presente no Exemplo 5, primeiramente a formadora esclarece ao colaborador Marcos que ele precisa aproveitar melhor as aulas. Em seguida, ressalta que se o aluno estiver com dificuldades em relação a conteúdos ele pode e deve procurar o professor. Ou seja, enquanto responsável pelo acompanhamento do aluno no CEFFA, Vanessa demonstra seu compromisso com a formação dos estudantes, ao apresentar sugestões e orientar os alunos na busca do sucesso escolar. Aliás, essa é uma proposta da alternância bastante difundida nos CEFFA, que é fazer com que os estudantes saiam da “zona de conforto” e se tornem atores da própria formação.

A principal sugestão apresentada diante das dificuldades detectadas é a de que o aluno deve ler, pois é uma atividade que ajuda a melhorar a compreensão sobre os conteúdos. Curiosamente, não se trata de um recado apenas para chamar a atenção do aluno, falar das dificuldades; a monitora finaliza a observação fazendo elogios ao estudante, dizendo que ele é “muito inteligente”, diferente do que aparece (pejorativamente) no recado de uma mãe sobre seu filho no Exemplo 1. Além disso, Vanessa enfatiza que precisamos acreditar em nosso potencial. Essas observações são um ponto muito positivo para melhorar a autoestima das pessoas, pois Marcos recebe sugestões e elogios no seu Caderno de acompanhamento. Portanto, as observações da monitora confirmam que esse Caderno não é nem deve ser um espaço para veiculação de “fúxicos”, mas um meio de diálogo contínuo e colaborativo entre monitores, alunos e famílias a respeito do processo de formação dos estudantes. Além disso, também é um Instrumento Pedagógico responsável pela mediação do letramento das crianças e dos jovens camponeses nos CEFFA.

Em síntese, as análises dos exemplos extraídos dos Cadernos de acompanhamento chamam a atenção, principalmente, para as questões a respeito do letramento escolar. E a preocupação não é apenas dos monitores, mas também dos pais, como mostram os Exemplos 1, 2 e 3. As observações sinalizam que os aspectos vinculados à linguagem dão indícios a respeito do modelo de letramento que os camponeses esperam que seus filhos desenvolvam, que é o letramento autônomo, além de enfatizar questões ligadas diretamente ao letramento escolar. Não muito diferente, os comentários, nos Exemplos 4 e 5, de uma monitora nos Cadernos de acompanhamento de seus alunos, sinalizam, ao nosso ver, aspectos do letramento escolar e do letramento do professor.

Portanto, o Caderno de acompanhamento é um Instrumento Pedagógico de fundamental importância para promoção do diálogo entre todos os atores (pais, monitores e estudantes) envolvidos no processo de formação dos estudantes, sendo também um Instrumento Pedagógico mediador do letramento na Escola Família Agrícola pesquisada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos textos do Caderno de acompanhamento de alunos colaboradores da pesquisa mostram que os registros desse gênero, que são de responsabilidade dos pais, foram elaborados apenas por mães dos estudantes. A ausência de registros elaborados por pais de alunos nesse Caderno aponta para questões de gênero: à mulher camponesa cabe a atribuição de acompanhar a educação dos filhos. Contudo, tal constatação também nos permite inferir que, talvez, as mães sabem escrever e os pais não, já que em nossa pesquisa não entrevistamos os pais a fim de verificar o nível de escolaridade deles. Por outro lado, acreditamos que muitas mães ou pais podem não ter tempo ou mesmo ter certa dificuldade na elaboração dos registros dos Cadernos. Entendemos que a participação dos pais na elaboração de observações e registros nos Cadernos de acompanhamento demanda que sejam sujeitos portadores de práticas letradas, o que faz com que poucas sejam as intervenções e, quando existem, sejam restritas ao imaginário social que trazem da escola: escrever bem é ter boa ortografia, por exemplo.

Como sua principal finalidade é mediar o diálogo entre as famílias e o CEFFA acerca da caminhada e da formação de crianças e de jovens alternantes (nos espaços escola e família/comunidade), o Caderno de acompanhamento é um Instrumento Pedagógico que requer o uso de práticas de leitura e escrita pelos diferentes atores que o constroem: monitores, pais e estudantes. Ou seja, para que esse Caderno seja registrado na sessão do Tempo Comunidade é necessário, por exemplo, que os pais tenham domínio mínimo da modalidade escrita da língua: ler e escrever. Caso contrário, será um instrumento pedagógico inútil. Na escola, ele também exige disponibilidade e atenção por parte do monitor responsável pelos registros e acompanhamento individual do aluno. Logo, a existência do referido Caderno é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo, cujas contribuições podem ser de grande relevância para a orientação dos alunos no processo formativo.

Portanto, com base nos resultados da pesquisa, podemos afirmar que adotar o Caderno de acompanhamento na PA representa um grande desafio. Além de exigir dos pais um engajamento maior na caminhada rumo à formação dos filhos, exige que tenham condições ou capacidade de efetuar registros em tal Caderno. Como sabemos, poucas famílias conseguem tempo ou têm interesse em acompanhar de perto as atividades escolares dos filhos. Além disso, outro obstáculo verificado nos registros é a escrita: muitos camponeses, sobretudo os mais velhos, não sabem ler nem escrever¹¹, o que fragiliza a adoção e construção desse Instrumento Pedagógico nos CEFFA. Diante disso, uma possibilidade para melhorar a produção desse gênero seria a redefinição de estratégias de escuta dos pais, por exemplo, em reuniões ou em visitas às famílias. Além disso, é preciso enfatizar que o contexto socioeconômico do Tocantins é distinto de outros em que existem outras experiências formativas orientadas pelos princípios da Pedagogia da Alternância, o que exige novas pesquisas acerca da implementação do gênero Caderno de acompanhamento nos CEFFA.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 08-86.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-335.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London/New York: Routledge, 2012 [1998].
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: s/n, 2011.

¹¹ Por não fazer parte do escopo da pesquisa, não realizamos levantamento sobre esse dado nas comunidades em nossa pesquisa de campo (SILVA, 2018).

CALIARI, R. *A presença da família campesina na escola família agrícola: o caso de Olivânia*. 2013. 563f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CAMPOS, S. P. *Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem-Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária*. 2003. 248f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2006. p. 15-41.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (org.). *Handbook of research on teaching*. 3 ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIMONET, J. C. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

KLEIMAN, A. B. Os modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEYMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 105-131.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. C. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

SILVA, C. *Pedagogia da alternância: um estudo do gênero caderno da realidade com foco na retextualização*. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

SILVA, C. *Pedagogia da alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira*. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

SILVA, C.; ANDRADE, K. S.; MOREIRA, F. A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 37, n. 4, p. 359-369, out./dez., 2015.

SILVA, C.; GONÇALVES, A. V. A etnografia e suas contribuições para o desenvolvimento de uma pesquisa no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 1, p. 551-578, jan./abr. 2018.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TÔRRES, M. E. A. C. *Expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito*. 2003. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.



Recebido em 18/07/2018. Aceito em 28/09/2018.

THE MONITORING NOTEBOOK GENRE IN THE PEDAGOGY OF ALTERNATION: SPACE OF DIALOGUE BETWEEN FAMILY AND SCHOOL

O GÊNERO CADERNO DE ACOMPANHAMENTO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
ESPAÇO DE DIÁLOGO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

EL GÉNERO CUADERNO DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA PEDAGOGÍA DE ALTERNANCIA:
ESPACIO DE DIÁLOGO ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

Cícero da Silva^{*}

Federal University of Tocantins

Adair Vieira Gonçalves^{**}

Federal University of Great Dourados

ABSTRACT: In this paper, we aim to analyze how writing mediates literacy practices in the interplay with the Monitoring notebook genre, a didactic-pedagogic instrument of the educational units that adopt the educational system of the Pedagogy of Alternation (PA). This research follows a qualitative-interpretative approach. The data analyzed consist of (transcribed) stretches from a class recorded in the research and texts of 03 (three) items of the Monitoring notebook genre. The research shows that this genre enables communication between school and family with regard to the monitoring and orientation of students at the sessions of School Time

^{*} Phd, Letters: Language and literature teaching, at the Federal University of Tocantins (UFT). Professor at the UFT, acting in the graduation of Rural Education: Arts and Music, Campus Tocantinópolis and in the Post-graduation program in Letters: Language and literature teaching, Campus Araguaína. E-mail: cicolinas@yahoo.com.br.

^{**} PhD in Linguistics and Portuguese language at UNESP. Professor at the Federal University of Great Dourados (UFGD), acting in the Post-graduation program in Letters at UFGD. Member of GT/ANPOLL Textual/discursive genres. E-mail: adairgoncalves@uol.com.br.

and Community Time in an educational unit that adopts the PA, configuring the reality of language actions and language activities in the teaching process of this social context.

KEYWORDS: Literacy. Pedagogy of Alternation. Teaching.

RESUMO: Neste artigo, objetiva-se analisar como a escrita medeia práticas de letramentos articuladas ao gênero Caderno de acompanhamento, um instrumento didático-pedagógico das unidades educativas que assumem o sistema educativo da Pedagogia da Alternância (PA). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativo-interpretativista. Os dados analisados são constituídos por trechos (transcritos) de uma aula registrada na pesquisa e textos de 03 (três) exemplares do gênero Caderno de acompanhamento. O estudo mostra que esse gênero possibilita a comunicação entre a escola e a família no que diz respeito ao acompanhamento e orientação dos estudantes nas sessões do Tempo Escola e do Tempo Comunidade em uma unidade educativa que adota a PA, configurando a realidade das ações e das atividades de linguagem no processo formativo desse contexto social.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Pedagogia da Alternância. Ensino.

RESUMEN: En este artículo, se pretende analizar cómo la escritura interviene en prácticas de la alfabetización articuladas al género Cuaderno de acompañamiento, un instrumento didáctico-pedagógico de las unidades educativas que asumen el sistema educativo de la Pedagogía de la Alternancia (PA). Se trata de una investigación de enfoque cualitativo-interpretativista. Los datos analizados están constituidos por fragmentos (transcritos) de una clase registrada en la investigación y textos de 03 (tres) ejemplares del género Cuaderno de acompañamiento. El estudio muestra que este género posibilita la comunicación entre la escuela y la familia en lo que se refiere al acompañamiento y orientación de los estudiantes en las sesiones del Tiempo Escuela y del Tiempo Comunidad en una unidad educativa que adopta la Pedagogía de la Alternancia, configurando la realidad de las acciones y de las actividades de lenguaje en el proceso formativo de ese contexto social.

PALABRAS CLAVE: alfabetización. Pedagogía de la Alternancia. Enseñanza.

1 INTRODUCTION

The Pedagogy of Alternation (hereinafter PA) is an educational system born in the mid-1930s, in the French countryside (GIMONET, 2007), with the creation of the first *Maisons Familiales Rurales* (Rural Family Houses), better known in Brazil as Agricultural Family Schools (AFS) and Rural Family Homes (RFH). Throughout its trajectory, this Pedagogy has created and perfected several Pedagogical Instruments, whose objective is to promote the training of children and young peasants (CALIARI, 2013; SILVA, 2018). In addition, the PA theoretical-methodological proposal contemplates school, family and community in the formative processes.

This pedagogy presents a proper and appropriate formative proposal recognized by the social movements that represent countryside peoples since it favors a critical-emancipatory education of the social actors in the formation processes (SILVA; ANDRADE; MOREIRA, 2015; SILVA; GONÇALVES, 2018). After having been established in Brazilian Agricultural Family Schools (AFS) in the late 1960s, the PA expanded and consolidated in the country, becoming a reference for the training of peasants, be it in primary, higher or postgraduate *lato sensu* courses (SILVA, 2018).

A priori, the formation developed from the alternation viewpoint articulates and integrates two different formative spaces and times, represented by *School Time* (period of classes in the Center of Formation/school articulated between study, research and intervention proposals) and *Community Time* (period of experience in the property/community, study research, experimentation, collective work, etc.) (SILVA, 2018; SILVA, GONÇALVES, 2018), in addition to being integrated with the Pedagogical Instruments (hereinafter IP¹). In this sense, we believe that the present research is relevant because our object of analysis is the Monitoring notebook genre, a written and specific IP of the PA, whose use in schools can broaden and improved, possibly beyond the educational context of the alternation.

¹ In alternation, the Pedagogical Instruments are devices of action that favor interaction of children and young people (students) with their families, with other social actors involved in the formation process, with scientific knowledge and with the socio-professional and cultural environment in an active way, promoting the integral formation and allowing the development of the environment where they live (SILVA, 2011; 2018; SILVA, GONÇALVES, 2018).

It should be pointed out that the present article is part of a broader research² whose objects of study are literacy practices and events mediated by Pedagogical Instruments of PA in a Brazilian School of Agriculture (BSA) (SILVA, 2018). However, in this work, our objective is to investigate how writing mediates literacy practices in the interplay with Monitoring notebooks since this IP allows the communication between school and family with regard to the accompanying and orientation of students in the sessions of School Time and Community Time in an educational unit that adopts the PA.

In order to do so, we analyzed texts of three items of the Monitoring notebook genre written by three 1st Year of Mid School collaborating students of the Family School Zé de Deus (AFS梓), located in the municipality of Colinas do Tocantins, state of Tocantins. On average, each item of this genre has 22 record sheets. In addition to this genre, we used the transcribed section of one of the classes recorded in the research in the data analyzes.

The present work is structured in two main parts. Firstly, we situate the investigative context, in addition to presenting the theoretical-methodological perspective, the concept of genre adopted in the research and a brief characterization of the Monitoring notebook. After that, considering the educational activities of the PA, particularly the role of parents and monitors³ in the students' orientations and the written production of the texts that constitute the Monitoring notebook, we try to characterize and problematize the dialogue established between school and family as well as the representations of literacy in the records of this genre. Finally, we present our considerations regarding the results of the research.

2 THE THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACH ADOPTED IN THE RESEARCH

As stated earlier, the focus of analyzes in this research are the texts that integrate the Monitoring notebook genre, identified as a written Pedagogical Instrument mediator of the interlocution between the school (AFS) and the family regarding the accompaniment and orientation of the students in the sessions of School Time and Community Time.

Given the nature of the research object, namely the educational practices developed in school-field (AFS梓) (both in School Time and in Community Time) involving the research collaborators and the literacy representations manifested in the records of the Monitoring notebooks (SILVA, 2018), our study is grounded on theoretical-methodological approaches from distinct areas, such as Education (FREIRE, 2005; 2006; GIMONET, 2007; ARROYO, 2011; CALIARI, 2013), Language studies (BAKHTIN, 2006) and Literacy theories (KLEIMAN, 1995; CAMPOS, 2003; BARTON; HAMILTON, [1998]2012; STREET, 2012, 2014). This is, therefore, a qualitative study of interpretative data analysis (ERICKSON, 1986; DENZIN; LINCOLN, 2006). For this reason, the study is situated in the applied field of language studies (MOITA LOPES, 1998; 2006).

Approaching the situation of the contemporary studies in Applied Linguistics (LA), Moita Lopes (2006) argues that, in order to deal with the diversity of contexts of human language use, such studies began to be developed from an interdisciplinary perspective. The author explains that "the applied linguist, starting from a problem that people encounter when using language in social practice and in a context of action, looks for evidence clues in various disciplines that can theoretically shed light on the issue at stake [...]" (MOITA LOPES, 1998, p. 102). In addition to not obliging the applied linguist to reduce his research to a specific area, LA favors the articulation of knowledge originating in different areas.

The concept of genre adopted here is based on the Bakhtinian perspective. Bakhtin (2006, p. 262) adopts the term *discourse genres*, understood as "relatively stable types of utterances" [italics in the original]. As fundamental "tools" of language activities, genres are socio-historical constructs situated in a particular sphere of human communication. In this sense, genres, materialized in texts,

² This research was carried out within the project "Reality Notebook in the Pedagogy of Alternation: a pedagogical mediator instrument of literacy" (PROPESSQ / UFT n° TO3 # 001/2015) and contributes to the scientific activities of the Group of Studies and Research in Field Education - GEPEC/CNPq.

³ In the Pedagogy of Alternation, the teacher is called or known as a monitor. This happens because the attributions of a monitor goes beyond the pedagogical activities inherent to the classroom since this professional is also responsible for accompanying the students both in school activities and in their socio-professional life (SILVA, 2018). Therefore, in this work we adopt the word monitor to address the teacher.

configure the reality of the actions and activities of the social actors' language, being the result of the human interactions in a certain social context.

Based on this perspective, we conceive the Monitoring notebook as a discursive genre. It is a genre adopted in most of the Family Centers of Training by Alternation (CEFFA⁴), mainly in those where the students go to Elementary School (SILVA, 2018). It assumes the role of a written Pedagogical Instrument responsible for the mediation between the school and family regarding the monitoring and orientation of students in the sessions of School Time and Community Time. For all this, this notebook accumulates the records resulting from the performance of the students' monitors and relatives (parents or guardians) in the guidelines of school activities. For this genre to exist, it requires the commitment of the monitors and parents.

Therefore, considering the functions of writing and the production conditions of the Monitoring notebook genre in the alternation, we can affirm that the discursive genres are understood as "relatively stable" in Bakhtin's sense (2006) because writing is constituted through a dialogical process, and not as a product itself, a result of the individual work of a student. From there, it is possible to hear different voices emerging from the texts in monitoring notebooks because there are specific sections for the transcribing of records to be elaborated by parents and monitors.

2.1 THE MONITORING NOTEBOOK GENRE IN THE PEDAGOGY OF ALTERNATION

The Monitoring notebook⁵ can be defined as a Pedagogical Instrument mediating the interlocution between the CEFFA and the family, concerning the monitoring and orientation of students in the sessions of School Time and Community Time (SILVA, 2011; 2018). In order for this Pedagogical Instrument to exist, it is necessary for families to commit themselves to the formation process of their children, that is, to accompany them, especially by orienting them in the activities to be developed during the Community Time. In addition to assist in the monitoring of adolescents during the periods they remain in the families' properties/communities, the instrument also reinforces that Community Time is an important training period in the PA, whose families are invested in walking alongside their children in the teaching-learning process. We can also affirm that the formative perspective involving the articulation of activities between School Time and Community Time corroborates one of the commitments of the alternation, which is to overcome the educational model and reproduction of the urban school reality in the field, what denies peasants the right to access to the formal education system. This is a principle proposed by the alternation when still in its early stages in the French *Maisons Familiales Rurales*.

According to Caliari, the Monitoring notebook

[...] is one of the means by which the family and the School relate in the task of the alternant⁶ formation. It is an opportunity for the family and the school to make observations about the students' learning in a planned way in the two environments they live in and, simultaneously, the young person plans his work life, experience and study and at the same time analyze his degree of development (CALIARI, 2013, p. 425-426).

In other words, the Monitoring notebook accumulates records resulting from the performance of monitors and family in guiding students in different spaces and formative times of the alternation. Using the notebook is a permanent, continuous and collaborative process since it is employed in the Zé de Deus Agricultural Family School (AFSZD) from the first to the last class session of the

⁴ In Brazil, the most well-known educational units that adopt the educational system of Pedagogy of Alternation are the Agricultural Family Schools (AFS) and the Rural Family Houses (CFR) (SILVA, 2011; 2018).

⁵ Depending on the type of CEFFA, this Pedagogical Instrument is called the Notebook of Alternation. However, we use in this work Monitoring notebook, which is the denomination adopted at the Zé de Deus Agricultural Family School.

⁶ The author uses the term alternant in reference to children and young peasants who study in the educational units that assume the educational system of the Pedagogy of Alternation.

school year. It is collaborative because records depend on the participation of monitors, students and parents. It is worth mentioning that, once the parents enroll their children in this AFS, they are instructed to verify, register and communicate with the school monitors about questions related to activities and the teaching-learning process of the children through the Monitoring notebook.

In AFSZD, the Monitoring notebook has two types of individual sections for records: one reserved for the records of the School Time activities, and another for the activities of the Community Time session. It is worth noting that the number of these sections is produced according to the number of sessions of the School Time and the Community Time of a school year.

In the first section, the records are elaborated by the monitor responsible for the "individual monitoring" of a student, being reported: 1) Date and time of arrival and departure of the alternant (student) to the CEFFA; 2) Main teaching-learning activities of the school session attended by the alternant, such as: theoretical and practical classes, coexistence in the school session, practical work, among others (the report is elaborated by the monitor and the alternant about the student participation in classes, in the activities related to the studies of the Study Plans contents (SP), production of the genre Notebook of Reality (NR), study visits, courses, lectures, among others); 3) Recommendations by the monitor/reports regarding the alternant so that the family becomes aware of the student's progress. Moreover, it is possible to take the scheduled activities at school to be held at home during Community Time. This section is signed by the monitor of the student.

The second section is dedicated to the records of the activities programmed in the school and carried out along with the family/community by the alternant during the Community Time, whose follow-up is the responsibility of a family member, preferably the father, mother or another responsible person. By bringing information about the time at home and the development of activities by the alternant in the socio-professional environment, in this section are recorded: 1) Date and time of arrival and departure of the alternant to the community; 2) The main teaching-learning activities of the family session: practical activities and studies (including: school activities, research of the PE in the community, production of the Notebook of Reality, home and housework), social participation in the community, among others; 3) Observations of the family: in this section the family makes recommendations about the child, such as the need to improve reading, writing, social coexistence, etc. Parents are responsible for signing this section.

3 PRODUCING THE MONITORING NOTEBOOK IN THE ALTERNATION AND LITERACY REPRESENTATIONS

At the beginning of the activities in the 2014 school year at the school-camp, in the class collaborating with our research, the monitor Décio presented, explained the functions and conceptualized some Pedagogical Instruments of the alternation to locate the newly arrived students who did not know the AFSZD and the PA. One of the Pedagogical Instrument was the Monitoring notebook, whose definition places it as a means of communication among the partners involved in the student training process:

Décio⁷: Monitoring notebook... this is, let's say, the part; it's the gossip stuff, right? This is the, it's ... let's just say, it's the communication between the school and the family. Everything that happened to the student here [in the school], he will fill in it, and, the responsible monitor is also gonna be filling in it, talking with the family through this notebook. And the family back and forth answering it, or, giving some kind of, communicating something to the school about the student's life. So a lot of people call it gossip stuff because it is fit for it too... it is going to screw up and it is a lot. Fine? (SILVA, 2018, p. 156).

When choosing to use the term "gossip stuff" to conceptualize/characterize the Monitoring notebook, the monitor does not intend to trivialize or deprecate this notebook and its functions within the PA; it is not an instrument that is used to record false comments or refer badly to students for the purpose of causing "intrigue" and embarrassment between people: monitors, students, and families.

⁷ For ethical reasons, the names of all the collaborators of this research were replaced by pseudonyms. We also recall that this excerpt is the transcribed passage from a class recorded in Silva's research (2018, p. 156).

We understand that the word seems to have been used with the intention to simplify and facilitate the understanding of the alternants on such Pedagogical Instrument since this Notebook allows for the communication between school and family regarding the students' school life. However, according to the recurrent popular jargon in the Tocantins micro-region where AFSZD is located, the word "gossip"⁸ is pejorative.

Considering that the Monitoring notebook is responsible for the communication between the two alternation training organizations, represented by the school and the family, we must admit that the use of the term "gossip stuff" discredits the quality of the interaction between social actors (monitors, students and parents), as well as limit student autonomy and open up margins for other disputable issues. The term "gossip", for example, may denote that there is some "control" on the part of parents and monitors about the school life of students since both parts know what each one is doing. In a way, this can generate problems because the voices of the students are silenced from the point of view of power relations. Obviously, this would not be the purpose of alternation with the adoption of the Monitoring notebook in the formative practices.

Despite the points raised regarding the use of the term "gossip stuff", the Monitoring notebook allows close contact among family, school and student. This Notebook is a discursive genre that should bring real and important comments, records and messages so that all actors directly involved in the training are aware of the development of children and young people in the alternation, be it in the teaching-learning activities carried out at the CEFFA (School Time) or amid their families (Community Time).

It is important to emphasize that this notebook is a rare instrument of registration adopted in the educational units, and that brings the characteristics and the aims pointed out previously. In general, "posts" are used by schools to maintain contact/dialogue with students' parents. That is, in a traditional practice, only the school is the issuer. In the educational system of Alternation, an effective interaction is forged, whereby school and family are not only co-enunciators, but actors that are jointly in charge of the formation of the students. When thinking about the adoption of the Monitoring notebook consisting of systematized written records, the Pedagogy of Alternation - which is materialized in the educational practices developed in the CEFFA - created another Pedagogical Instrument whose construction is conditioned to the social uses of reading and writing, which in turn refers to the theme of literacy. It is not just about reading and writing the records. Behind these skills, there is a concern both on the part of the school and of some families regarding the literacy of the students, such as the following examples from the Monitoring notebooks of the students collaborating with the research:

Example 1
<p>• OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA:</p> <p><i>Quero que o Francisco estude mais Português Preciso que ele ler e escrever mais Preciso que ele estudar mais</i></p> <p><i>Francisco</i></p> <p style="text-align: center;">Pai, Mãe ou Responsável</p>
<p>FAMILY OBSERVATIONS:</p> <p>I want Francisco to study more Portuguese. He needs to improve calligraphy, he is very lazy to write and read.</p> <p>_____ Father, Mother or Responsible</p>

⁸ According to Michaellis Dictionary, in some parts of the Northeast region of Brazil one of the meanings of "gossip" ("fuxico", originally in Brazilian Portuguese) is: "4. Very close friendship that reveals great complicity and affection". Available at: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=fuxico>> Accessed on: 12 Apr. 2017.

(Monitoring notebook. Francisco, p. 58, Monitor Vanessa⁹)

Example 1 shows a part of the record kept by the mother of the collaborator Francisco containing specific recommendations with regard to what she considers that the child needs, which is to improve the knowledge in Portuguese Language and also the quality of the calligraphy. The student's mother is concerned with learning the mother language, particularly with the variety of prestige taught in schools. Although she describes the child as "very lazy to write and read", perhaps the pejorative word "lazy" has not been properly employed. This is because Francisco's lack of interest in reading and writing activities may indicate personal difficulties, as well as the lack of familiarity with such literacy practices in everyday family life. The actions to help the student solve such difficulties depend on both the parents and the school. No differently, Example 2 presents the same recommendation as in Example 1:

Example 2

• OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA:

Quero que [redacted] estude mais, Português
para melhorar a caligrafia.

Assinatura

Pai, Mãe ou Responsável

Although the observation in Example 2 focuses again on “Portuguese” learning and on improving “calligraphy”, the mother and responsible for the records in collaborator Carlos’ Monitoring notebook practically repeats the same message in Example 1 from the Monitoring notebook of Francisco, previously presented. In both cases, mothers recommend that their children need to study Portuguese and improve “calligraphy”. However, the use of the term “calligraphy” in Examples 1 and 2, in our view, seems to refer to orthography since the focus is the teaching of Portuguese, the variety of language learned in school. We can also observe that in Example 1, Francisco’s mother points out that he needs to “write and read”, which has nothing to do with improving handwriting. It is important to remember, however, that hardly anyone improves handwriting by studying the language, as implied in both examples. As we perceive it, calligraphy concerns the beauty of handwriting, not the learning or formal knowledge of a language.

On the one hand, the observations in examples (1 and 2) corroborate that the family is monitoring and pointing out one of the child's difficulties, that is, it informs the monitor and AFSZD of issues that need to be worked on with the student, in this case, the improvement of orthography through the study of Portuguese, not that of "calligraphy". On the other hand, such messages from the students' mothers reveal recurrent representations of literacies in the discourse and in the social imaginary of the researched community. However, we must emphasize that literacy is a social practice, not a purely technical and neutral ability (STREET, 1984, 2014). In a way, the mothers' recommendations support practices that dialogue with what the formal education system legitimizes and perpetuates, providing a typical environment for strengthening the perspective of school literacy.

The examples also reinforce that the social actors of the communities where the students collaborating in the research live overestimate school literacies because, by emphasizing that the students need to “study Portuguese”, they reflect an image of the

⁹ Monitor Vanessa, who holds a teaching degree in Letters, was the advisor of the collaborator Francisco and also responsible for the Monitoring notebook of this alternant.

¹⁰ The monitor Jonas, who is a Zootechnist, was the advisor of the collaborator Carlos and is responsible for the Monitoring notebook of this alternant.

process of learning how to write as something that can be based on orthography teaching, and not necessarily on the oral and written interactions that language makes possible. It is, therefore, an overvaluation of a symbolic good of the dominant social class by the oppressed (FREIRE, 2005). This same social view in relation to language was also observed among the members of a peasant community participating in a research by Tôrres (2003, p. 41), who shows that “the representation of written language reproduces the school model of literacy that privileges grammatical correction and not communication”. In addition to denying literacy practices with which students already have familiarity outside school, the focus is on literacy practices that would be limited to the development or individual enhancement of reading and writing skills.

Based on these findings - and considering that the alternation is an educational system thought from the perspective of the reality of the social, cultural, political and economic context of living in the country- we cannot forget that, according to Freire (2005, 2006), teaching-learning needs to be thought by the school and the community as a social project, mediated by practical actions whose purpose is to intervene in reality, so that human actors are not seen as mere recipients of information, but participants in a teaching model that promotes collective development of new levels of consciousness, especially political. Still according to the author, “Liberating, problematizing education can no longer be the act of depositing, narrating, transferring or transmitting ‘knowledge’ and values to learners, mere patients, in the manner of ‘banking’ education, but a cognizant act” (FREIRE, 2005, p. 68). In this sense, Freirean thinking reinforces the need for education to be oriented or promoted so as to contemplate, in particular, the political (and not the mechanistic) aspect in the formative processes.

We also note that the concerns expressed in Examples 1 and 2 are directly related to the autonomous literacy model established by Street (1984, 2014). These examples implicitly convey the idea of overvaluation of writing by peasant families since it presupposes a necessary mastery of socially prestigious knowledge, evidence of acquired knowledge. Furthermore, being limited to learn the written form of the language and improving calligraphy reinforces what the school proposes to teach society, that is, it presents a vision focused on the subject and the individual abilities to use the written form of the language under the premises of autonomous literacy (SILVA, 2018). In this perspective, mothers focus on the development of individual competences, such as the need to learn the writing (orthography, not calligraphy) of the language, evidencing the desire that the training school should be capable of making its children “literate subjects”. Although it is a widely propagated view in the dominant sphere of society, the examples reinforce that such a view, in some way, is also present in peasant imaginary.

In the face of this realization, it is necessary to think of an “emancipatory literacy” and to help rural peoples to understand that it is necessary to be “[...] aware that reading and writing have to be apprehended for a larger project, not as an end in themselves, but in order to demand, for example, something from someone, some institution from the State, in favor of the community and/or the subject” (CAMPOS, 2003, p.164). And for this to happen, schools need to engage students in interactive practices that balance the perspective of speaking and writing. In the case of the PA formative proposal, the *Putting together* and the *Study visit* are Pedagogical Instruments that can encourage students to participate in oral practices that are significant for the teaching-learning process, as defended by Silva and Gonçalves (2018).

Along with the preoccupation with the learning/mastering of the Portuguese Language already manifested in the previous examples, Example 3 evidences the demands for another area:

Example 3	
<p>• OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA:</p> <p><i>Olhou que o [redacted] entende bem matemática.</i></p> <p><i>Entende a matemática.</i></p> <p style="text-align: right;">Pai, Mãe ou Responsável</p>	
<p>FAMILY OBSERVATIONS:</p>	

I want [student's name] to study more math.

 Father, Mother or Tutor
 (Monitoring notebook. Carlos, p. 58, Monitor Jonas)

In Example 3, the observation recorded by Carlos's mother reveals concern about her son's need to improve his knowledge of Mathematics. It is a direct message to the school. Although the monitor Jonas is responsible for monitoring the student in the school-camp, this monitor does not teach that subject. Even so, it is up to Jonas to take this note both to the knowledge of the pedagogical Coordination and to the monitor responsible for the subject of Mathematics in the class.

It should also be noted that - in all the three (03) Monitoring notebooks of the students analyzed in the research - the records were prepared by the students' mothers. As shown in Examples 1, 2 and 3, most observations are characterized by traditional orientations in the social imaginary about the duty or role of school in the formation of people. Furthermore, the fact that there was no record made by a father points to gender issues: the peasant woman is responsible for the track of the children's education. In some cases, it is assumed that it happens because mothers know how to write and fathers do not. Despite the limited adherence and availability of the families and the monitors to carry out the records in the Monitoring notebook - the fact that the AFSZD does not require such records for adult students - we cannot forget that many mothers or fathers may have difficulties in preparing the records. Nonetheless, we assumed that the parents are literate, in addition to the fact that data analyzed indicate to the school the concern of families to introduce their children to school literacy.

Still according to the observations in Examples 1, 2 and 3 registered by the mothers of the students collaborating in the research, families are only concerned with two subjects: Portuguese Language and Mathematics. This finding reinforces the thesis that learning to read, write, and count is most important in most people's views. However, if we take into account that the education offered to Brazilian peasants is marked by precariousness and limited access (ARROYO, 2011), the concern of peasant mothers manifested in examples (1, 2 and 3) seems to emphasize what this social group considers first and foremost with regard to what the school can do to them, which is to learn the rudiments of reading, writing, and the four mathematical operations. Unfortunately, for the vast majority of people living in the Brazilian countryside (including many adolescents), learning such skills still represents the end-point in their education. For example, data from the 2010 IBGE Census (BRAZIL, 2011) showed that, for example, the number of people aged 15 or older who did not know how to read or write and who lived in the Brazilian countryside reached 23.2%. These numbers corroborate that many peasants do not have access to school.

However, that only is not enough. It is even worse if the teaching-learning process is conducted in a traditional and mechanical perspective, which may impair the development of certain cognitive abilities as well as of literacy. Therefore, it should be emphasized that both reading and writing must function as spaces for the construction of meanings, so that they can help the actors in the formation process to understand the social world and the power relations in society, as in the peasant struggle for an education modality that matches the real needs of this social context.

To broaden the discussion, we present two examples of observations elaborated by monitors, which are in the Monitoring notebooks:

Example 4	Recommendations from the monitor/informes:
	<p>bugico que antes de escrever o texto no caderno da realidade você faça um resumo e leia-o para que tenha certeza de que está bom e não faltam informações e só depois escreva no caderno.</p>
	<p>Monitor (a) responsável</p>

In Example 4, the notes presented by the monitor Vanessa, responsible for the records of the Monitoring notebook of that student, emphasize the importance of reviewing. It is an important observation because it helps the student understand the importance of planning one's own writing and improving the final quality of written records. Furthermore, the comment of the monitor also shows the family that reviewing is a good option so that the texts of the students present at least the indispensable information in the final version. Curiously, this is a note referring to records in the Notebook of Reality (CR), which is the genre resulting from the records of the activities related to the themes of the Study Plans.

In recommending and justifying the importance of reviewing the text before writing it in the Notebook of Reality, we can say that Vanessa (the Monitor in Example 4) is defending part of what Menegassi (2013) calls “writing as work”. In that study, the perspective based on the conception of writing as work is defended by the author as a teaching-learning priority action since the writing of any text genre goes through indispensable stages for the improvement of writing, such as planning, execution, review and rewriting. In turn, the reviewer and collaborator is the teacher. Rewriting is a process of producing any text that involves comings and goings, planning, reflection and dialogue between teacher and student. From this perspective, a dialogical process (BAKHTIN, 2006) mediates textual production.

In the observation of the monitor evidenced in Example 4, the approach contemplates both school and teacher literacy, and what is expected of the student in formation with concern to the comprehension and reflection about writing, or the didactic-pedagogical option (rewriting) that is accessed to make the student aware of written production. In this sense, in proposing the rewriting - although not mentioned directly - the teacher suggests a writing proposal capable of helping both learning the language and improving orthography, for example. Obviously, it is a practice of literacy that must be integrated with the work of the teacher and her performance in the classroom that can contribute to the training of students since it requires, especially, reflection on the part of the student about the text itself.

On the other hand, Example 5(illustrated below) presents a perspective that seeks to link student and individual participation in the formative process:

Example 5
<p>Recomendações do monitor/informes:</p> <p><i>Você precisa se organizar mais e prestar atenção nas aulas! Caso tenha dúvida sobre um conteúdo procure tirar-la com o professor. Participe das aulas, faça leituras pois ela vai te ajudar a entender melhor os conteúdos. Você é muito inteligente basta acreditar.</i></p> <p>Monitor (a) responsável</p>
<p>Recommendations/reports of the monitor:</p> <p>You need to organize better and pay more attention to the classes. If you have any doubts on a content, try to ask the teacher. Participate in the class, read, because this will help you understand better the subject. You are very intelligent, just believe it.</p>
<p>Monitor (Monitoring notebook. Marcos, p. 59, Monitor Vanessa)</p>

In the above comment by the monitor Vanessa, firstly, the trainer clarifies to the collaborator Marcos that he needs to take better advantage of the classes. She then emphasizes that, if the student is having difficulties to learn content, he can and should talk to the teacher. That is, as the person responsible for monitoring the student at the CEFFA, Vanessa demonstrates her commitment to student training by presenting suggestions and guiding students in their quest for school success. In fact, this is a widespread alternation proposal in the CEFFA, which makes the students leave their “comfort zones” and become actors of their own formation.

The main suggestion presented, given the difficulties detected, is that the student should read because it is an activity that helps us to improve the comprehension of contents. Interestingly, this is not a message just to warn the student or to talk about his difficulties. The monitor closes the note by complimenting the student, saying that he is “very intelligent”, differently from what appears (pejoratively) in a mother’s message about the student in Example 1. Furthermore, Vanessa also emphasizes that we need to believe in our potential. These observations are very beneficial as they improve people’s self-esteem; Marcos receives suggestions and compliments in his Monitoring notebook. Therefore, the observations from the monitor confirm that this notebook is not and should not be a space for the propagation of “gossip”, but a means of continuous and collaborative dialogue between monitors, students and families regarding the process of student formation. Moreover, it is also a Pedagogical Instrument for mediating the literacy of children and young peasants in CEFFA.

In summary, the analyses of the examples (1, 2, 3, 4 and 5) extracted from the Monitoring notebooks draw attention especially to questions about school literacy. The concern is not only the monitors but also the parents, as shown in Examples 1, 2 and 3. The observations indicate that aspects related to language hint at a model of literacy that peasants expect their children to develop, which is the autonomous literacy, in addition to emphasizing issues directly related to school literacy. Not very differently, the comments (Examples 4 and 5) from a monitor in the Monitoring notebooks of her students indicate, as we see it, aspects of school literacy and teacher’s literacy.

Therefore, the Monitoring notebook is a Pedagogical Instrument of essential importance for the promotion of dialogue among all the actors (parents, monitors and students) involved in the student formation process, and a Pedagogical Instrument mediator of literacy in the Agricultural Family School investigated.

4 FINAL CONSIDERATIONS

The analyses of the notes in the Monitoring notebook of students collaborating in the research show that the records, which are of the parents' responsibility, were prepared only by the mothers of the students. The lack of records developed by the fathers in this book points to gender issues: the peasant woman is responsible for the accompaniment of the education of the children. However, this finding also allows us to infer that, perhaps, mothers know how to write and fathers do not; this last aspect can only be inferred since in our research we did not interview parents in order to verify their levels of schooling. On the other hand, we believe that many mothers or fathers may not have time or may even have some difficulty in preparing the records of the notebooks. We understand that the participation of parents in the elaboration of observations and records in the Monitoring notebooks demands that they be subjects of literate practices, which means that few interventions - when they exist - are restricted to the social imaginary they bring from their school days: writing well is having good orthography, for example.

As its main purpose is to mediate the dialogue between families and the CEFFA about the journey and the formation of children and young people (at school and family/community spaces), the Monitoring notebook is a Pedagogical Instrument that requires practices of reading and writing by the different actors that construct it: monitors, parents and students. That is, in order for this notebook to be registered in the Community Time session, it is necessary, for example, that parents have a minimum command of the written form of the language: reading and writing. Otherwise, it would be a useless pedagogical tool. At school, it also demands availability and attention from the monitor responsible for the student's individual records and monitoring. Therefore, the existence of this book is the result of a collective and collaborative work, whose contributions may be of great relevance for guiding the students in their formative processes.

Therefore, based on the results of the research, we can affirm that adopting the Monitoring notebook in PA represents a great challenge. In addition to requiring parents to engage more actively in the path towards the formation of their children, it also requires that they are able to make records in such a notebook. As we all know, few families have time or are interested in keeping a close eye on their children's school activities. Furthermore, another obstacle to keeping the records is writing itself: many peasants, especially the older ones, do not know how to read or write, what hinders the adoption and construction of this Pedagogical Instrument in the CEFFA. Therefore, one possibility to improve the production of this genre would be to redefine strategies to communicate with the parents, for example, in meetings or visits to the families. Additionally, it should be emphasized that the socioeconomic context of Tocantins is distinct from other contexts where there are other formative experiences guided by the principles of Pedagogy of Alternation, what requires further research on the implementation of the Monitoring notebook genre in the CEFFA.

REFERENCES

- ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 08-86.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-335.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*: reading and writing in one community. London/New York: Routledge, 2012 [1998].
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Indicadores sociais municipais*: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: s/n, 2011.

CALIARI, R. *A presença da família campesina na escola família agrícola: o caso de Olivânia*. 2013. 563f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CAMPOS, S. P. *Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem-Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária*. 2003. 248f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2006. p. 15-41.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (org.). *Handbook of research on teaching*. 3 ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIMONET, J. C. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

KLEIMAN, A. B. Os modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 105-131.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. C. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

SILVA, C. *Pedagogia da alternância: um estudo do gênero caderno da realidade com foco na retextualização*. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

SILVA, C. *Pedagogia da alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira*. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

SILVA, C.; ANDRADE, K. S.; MOREIRA, F. A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 37, n. 4, p. 359-369, out./dez., 2015.

SILVA, C.; GONÇALVES, A. V. A etnografia e suas contribuições para o desenvolvimento de uma pesquisa no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 1, p. 551-578, jan./abr. 2018.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TÔRRES, M. E. A. C. *Expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito*. 2003. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.



Received in July 18, 2018. Approved in September 28, 2019.

A CONSTRUÇÃO ESTÉTICO-RETÓRICA DA AÇÃO SOCIAL NOS GÊNEROS DISCURSIVOS LITEROMUSICAIOS: UMA ANÁLISE DO JINGLE “RETRATO DO VELHO”

LA CONSTRUCCIÓN ESTÉTICO-RETÓRICA
DE LA ACCIÓN SOCIAL EN LOS GÉNEROS DISCURSIVOS LITEROMUSICALES:
UN ANÁLISIS DEL JINGLE *RETRATO DO VELHO*

THE AESTHETIC-RHETORICAL CONSTRUCTION
OF SOCIAL ACTION IN THE LITERARY-MUSICAL DISCURSIVE GENRES:
AN ANALYSIS OF THE JINGLE *RETRATO DO VELHO*

Diego Abreu*

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Instituto Federal do Maranhão-Codó

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar o processo de construção estético-retórica da ação social desempenhada pelos gêneros discursivos fundados no seio da multimodalidade música-palavra, tomando os *jingles* como um exemplo representativo dessa ampla categoria. O cabedal teórico desta investigação encontra seu embasamento no sistema de ideias e posicionamentos erigidos pelos autores afiliados à escola da Nova Retórica (MILLER, 1984). A metodologia aqui proposta insere-se no viés da pesquisa qualitativa. À luz dos interesses deste trabalho, analiso o *jingle Retrato do Velho*. A análise sugere que a escolha paradigmática de dadas construções discursivas em articulação com certas estruturas musicais no *jingle* em questão tem como fundamento um esforço de concretização de determinadas ações sociais pretendidas por seus compositores e intérpretes.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros discursivos. Multimodalidade. *Jingle*. Pistas Acústicas.

* Doutorando em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Professor EBTT no IFMA-Codó. E-mail: diegocurciodeabreu@gmail.com.

RESUMEN: El objetivo de esta encuesta es analizar el proceso de construcción estético-retórica de la acción social desempeñada por los géneros discursivos fundados en el seno de la multimodalidad música-palabra, tomando los “jingles” como un ejemplo representativo de esa amplia categoría. El marco teórico de esta investigación encuentra su base en el sistema de ideas y posicionamientos erigidos por los autores afiliados a la escuela de la Nueva Retórica (MILLER, 1984). La metodología propuesta aquí se inserta en el sesgo de la encuesta cualitativa. Anclado en los intereses de esta encuesta, analizo el “jingle” *Retrato do Velho*. El análisis sugiere que la elección paradigmática de algunas construcciones discursivas en articulación con ciertas estructuras musicales en el “jingle” en cuestión tiene como fundamento un esfuerzo de concretización de determinadas acciones sociales pretendidas por sus compositores e intérpretes.

PALABRAS CLAVE: Géneros Discursivos. Multimodalidad. “Jingle”. Pistas Acústicas.

ABSTRACT: The objective of this work is to analyze the process of aesthetic-rhetorical construction of the social action performed by discursive genres founded in the heart of song-word multimodal interplay taking jingles as a representative example of this broad category. The system of ideas and stances built by the authors affiliated with the New Rhetoric School (MILLER, 1984) grounds the theoretical framework of the present investigation. The methodology proposed here is in line with the qualitative research approach. Based on the interests of this work, I analyze the jingle *Retrato do Velho*. The analysis suggests that the paradigmatic choice of some discursive constructions articulated with certain musical structures in this jingle is grounded on an effort to bring about certain social actions intended by the piece’s composers and interpreters.

KEYWORDS: Discursive Genres. Multimodality. Jingles. Acoustic Cues.

1 INTRODUÇÃO

Qualquer análise minimamente atenta do cenário acadêmico de áreas do saber que, de alguma maneira, esteja permeada pelo tema da linguagem é capaz de evidenciar o florescimento sobrejeto do interesse hodierno pela questão da multimodalidade e da pluralidade semiótica. Não poderia ser diferente. Se em um passado, cronologicamente, não muito distante – apesar de cada vez mais anuviado do *Zeitgeist* contemporâneo – a complexa inter-relação entre palavra, imagem, tipologia, música etc. poderia ser, ainda com algum sucesso, ignorada, tal não é nossa situação presente. Falar de linguagem, discurso e gênero sem esbarrar na multimodalidade, em um mundo em que se torna cada vez mais difícil distinguir palavras de *hiperlinks*, *pop-ups*, *gifs*, *jingles* e *memes*, representa não apenas uma simplificação, mas também um escapismo da realidade em busca de um retorno aos saudosos tempos (nunca existentes) do texto como um repositório verbal alheio a outras semioses.

Em trabalhos afiliados, em maior ou menor medida, aos campos proteicos dos Estudos da Linguagem e do Discurso, parece-me pouco controverso afirmar que, dentre as múltiplas possibilidades de enlace semiótico – a cada dia exponencialmente mais numerosas graças aos avanços tecnológicos –, o câmpito imagem-palavra no seio de determinados gêneros discursivos tende a atrair sobre si uma quantidade maior de olhares ávidos por investigar suas particularidades. Tal argumento é corroborado pela quantidade colossal de pesquisas dedicadas ao tema (FERRAZ, 2007; SILVEIRA, 2011; MOZDZENSKI, 2008, apenas para citar algumas). Contudo, não creio que autores como eu, que tomam como esfinge outros diálogos multimodais menos “privilegiados” (no meu caso, a música e a palavra), tenham muito do que lamentar: há uma robusta, e crescente, literatura que coloca sobre a mesa outros gêneros discursivos fundados sob o esteio de encontros semióticos que não aqueles constritos na categoria de multimodalidade imago-verbal. Uma enxurrada de trabalhos exemplificam essa percepção (OLIVEIRA, 2010; AGAWU, 2009; WAY, 2017, mais uma vez, apenas como amostragens de um *corpus* muito mais amplo).

No entanto, se no quesito multiplicidade temática poucos problemas podem ser apontados acerca da produção científica devotada à questão dos gêneros e de sua multimodalidade inerente, o encaminhamento teórico-metodológico de grande parte desses trabalhos desponta como fonte de preocupação, especialmente, no que se refere a uma certa inclinação formalista e tipológica que tende a orientá-los. Fundamentalmente, tal abordagem apresenta duas debilidades mais pungentes. Em primeiro lugar, o formalismo tende a engessar os gêneros, estabelecendo taxonomias que, apesar de não necessariamente ambicionarem este resultado, criam verdadeiras regras de classificação, cuja não conformação representa quase uma impugnação da possibilidade de um determinado gênero ser aquilo que os indivíduos que agem no mundo por seu intermédio entendem sé-lo. Além disso, pensar o gênero por um viés exclusivamente estrutural implica estabelecer uma ideia de forma encerrada em si mesma – como se o fato de o gênero aula, por exemplo, ser regido por tais e quais passos, repetidos de maneira recorrente, fosse um mero acaso e não um desdobramento do tipo de evento social histórica e culturalmente mineralizado na convenção desse gênero e da situação discursiva protagonizada pelos participantes de tal aula.

É na contramão dessa tendência formalista que este artigo se encontra. E o firmamento que arrima tal posição é uma concepção sociofuncional dos gêneros discursivos (MILLER, 1984) – e de sua multimodalidade inerente –, entendendo residir em torno da ação social desempenhada pelos gêneros a sua razão ontológica e sua forma constituinte. Desse modo, forma e função deixam de ser dois componentes estanques e dicotomizados, tornando-se um binômio dialético, possível de ser compreendido e teorizado apenas em sua inter-relação.

Com base nessa reflexão, podemos finalmente chegar ao questionamento central que orienta esta investigação: como os aspectos formais constituintes dos gêneros discursivos influenciam na construção da ação social pretendida através dos mesmos enquanto são, dialeticamente, cunhados por esse imperativo funcional? Todavia, para empreendermos tal disquisição não como um exercício introspectivo de teorização, mas como um esforço analítico assentado no estudo de instâncias concretas desses gêneros discursivos, torna-se necessário reduzir o escopo da questão apresentada, ainda que buscando, metonimicamente, preservar o seu fulcro. Em primeiro lugar, é preciso substituir a categoria genérica de gênero discursivo por algum exemplar específico nela inserido. Considerando o interesse pessoal marcado na minha trajetória como pesquisador pela multimodalidade literomusical, elejo como gênero-síntese a servir de plataforma para a concretização da investigação aqui pretendida os *jingles*. Tal escolha se justifica pela contingência desse gênero carregar de maneira proeminente em sua constituição ontológica o fenômeno sociodiscursivo sobre o qual desejo me debruçar: o entrelaçamento dialético de forma e função na gênese dos gêneros discursivos.

Contudo, ambos os termos (forma e função) ainda se mostram demasiadamente abrangentes, em especial, para subsidiar um estudo de proporções tão exíguas quanto o presente. Assim, empreendendo a mesma operação de fatoração metonímica todo-partes empregada na seleção dos *jingles* como exemplar de gênero discursivo a ser investigado aqui, apoio-me na reflexão construída pelos teóricos vinculados à escola da Nova Retórica (MILLER, 1984; BAZERMAN, 2005) para escambar o termo genérico “função” pelo conceito de ação social desempenhada por um gênero. Analogamente, substituo a noção de “forma”, que abrangeia um universo muito mais amplo do que minhas capacidades de teorização e análise neste trabalho, por um dos seus aspectos mais sobressalente nos *jingles*: o diálogo multimodal entre música e linguagem verbal e o amálgama estético-retórico que o sustenta. Finalmente, como um exemplar analítico desse sistema de fenômenos discursivos complexos impregnados nos *jingles*, selecionei a obra “Retrato do Velho”, composta e veiculada como peça de propaganda da campanha de Getúlio Vargas à Presidência da República na eleição de 1950. A escolha por esse *jingle*, além de ser influenciada pelo meu interesse pessoal e pela relevância histórica do mesmo, tem como justificativa fundamental o nível de maestria com que os seus compositores articularam os elementos estéticos e retóricos oriundos de sua constituição verbo-musical em função da ação social pretendida através de tal peça (a promoção positiva da candidatura Vargas), tornando-a, nesse sentido, um terreno fértil de investigação do fenômeno discursivo aqui estudado.

Escorado em toda a discussão erigida nos parágrafos anteriores, é possível apresentar o objetivo central deste artigo: gerar entendimentos sobre o papel estético-retórico exercido pela multimodalidade verbo-musical na construção da ação social nos/através dos *jingles*.

O presente artigo constitui-se em oito seções. Além desta breve introdução, trato, a seguir, do arcabouço teórico que alicerça a perspectiva sociofuncional do estudo dos gêneros discursivos, preconizado pelos teóricos filiados à escola da Nova Retórica. À história e caracterização do gênero *jingle* será consagrada a terceira seção. Os ferramentais teórico-analíticos referentes, respectivamente, às materialidades musicais e verbais serão apresentados nas seções quatro e cinco enquanto a metodologia será abordada na seção seis. No momento seguinte, analiso o *jingle* “Retrato do Velho” à luz do aparato teórico-metodológico aqui apresentado. A última seção será dedicada às considerações finais, em que retomo reflexivamente à trajetória investigativa empreendida neste trabalho.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO AÇÃO SOCIAL: A PERSPECTIVA DA NOVA RETÓRICA

Entre as décadas de 1980 e 1990, tendo como firmamento principal a teorização de Bakhtin (2003) acerca do caráter agonístico da polissemia inerente à linguagem e do caráter sociohistóricamente instituído dos gêneros, a escola da Nova Retórica construiu uma teorização que atribuía à função social desempenhada pelos gêneros discursivos a posição de proa em seu processo constitutivo. O peso da herança bakhtiniana no direcionamento da reflexão dessa corrente se evidencia na atenção especial devotada aos aspectos referentes ao contexto situacional em que os gêneros ocorrem e a articulação de tais elementos à função desempenhada pelos gêneros nesses espaços interacionais. Em um trabalho de grande relevância, Miller (1984) se vale do termo “situação retórica” para destacar a centralidade do propósito social pretendido pelo interlocutor ao agir no mundo em/através de um gênero, caracterizando-o como “[...] um meio retórico para mediar interesses particulares [...] conectando o privado com o público e o singular com o recorrente” (MILLER, 1984, p. 163).

À luz do cabedal teórico sociofuncional da Nova Retórica, dispomos de meios heurísticos para discutirmos de forma mais aprofundada a inter-relação entre forma e função na constituição dos *jingles*, articulando tal imbricação a um fenômeno que remete à própria dinâmica genética dos gêneros discursivos: a intergenericidade. Conforme nos explica Marcuschi (2002), apesar da âncora funcional que tende a, em um determinado percurso histórico, balizar o processo de formação dos gêneros, os espaços sociais em que tais gêneros atuam se modificam, fazendo com que sua estrutura vigente possa não mais dar conta da funcionalidade pretendida através dela. Aqui abre-se a porta para eventuais reconfigurações e repaginações formais que visam restabelecer um enlace azeitado entre forma e função, embargado pelas mudanças na realidade social em que esse gênero está inserido. Contudo, nem sempre tal processo de reciclagem se dá de forma completamente endógena, sendo-nos possível observar momentos em que dois gêneros distintos se polimerizam com vistas a se adequar à necessidade de concretizar uma dada função em um contexto diferente. A esse processo confere-se o nome de intergenericidade. Para Marcuschi (2002), esse fenômeno ocorre quando a forma de um determinado gênero se hibridiza com a função de outro. Peguemos o exemplo de uma receita-poema: no seio desse gênero híbrido, nos deparamos com um texto que possui a forma canônica de um poema, porém exerce a função tradicional de uma receita culinária.

Em linha com os teóricos da Nova Retórica, Marcuschi (2002) preconiza a função como o elemento determinante de um gênero, pois, em última análise, representa a ação sócia ambicionada através do mesmo, sendo a sua forma constrangida e modificada segundo essa batuta teleológica. Esse trajeto de polimerização inter-genérica, assentada na dinâmica dialética que rege o diálogo entre forma e função, fundamenta e patrocina a emergência de novos gêneros (Marcuschi, 2002). Assim, poderíamos afirmar que a

gênese dos novos gêneros discursivos é impulsionada pelas novas demandas retóricas originadas a partir de modificações na configuração de um determinado espaço social. Dado o seu “nascimento”, um gênero híbrido pode autonomizar-se a depender do grau de aceitação que esse novo artefato cultural atinge no seu meio de circulação.

A teorização apresentada nesta seção intentou explicar o processo de surgimento e maturação dos gêneros discursivos pensados de forma genérica. Na seção seguinte, em contrapartida, afunilo o escopo da minha mirada, debruçando-me sobre a trajetória genealógica de um gênero específico: o *jingle*.

3 O JINGLE COMO GÊNERO DISCURSIVO: GENEALOGIA E ESTRUTURA

Pensar o processo de emergência dos gêneros do ponto de vista teórico se mostra uma empreitada bem mais simples do que tentar rastrear o processo histórico de nascimento e consolidação de um gênero específico. Tal desafio se mostra em toda a sua complexidade no caso dos *jingles*. Inicialmente, podemos dizer que esse gênero nasce da polimerização de dois outros gêneros: a canção e o anúncio de publicidade/propaganda. Da primeira, o *jingle* herda sua multimodalidade literomusical. Com o segundo, os *jingles* compartilham a mesma funcionalidade social. Assim, guiados pela teorização sobre o fenômeno da intergenericidade (MARCUSCHI, 2002), poderíamos definir os *jingles* como canções que protagonizam ações sociais usualmente concretizadas por anúncios ou, tautologicamente, anúncios que se caracterizam formalmente como uma canção.

Apesar de ser impossível estabelecer com exatidão seu momento originário, os *jingles* surgiram nos Estados Unidos no início da década de 1920, espalhando-se para outros países ao longo do decênio seguinte. No Brasil, a trajetória dos *jingles* caminha de mãos dadas com a história da chegada e da popularização do rádio como veículo de comunicação de massas (LOURENÇO, 2011). *Avant la lettre*, ainda sob a alcunha de reclame, o primeiro *jingle* comercial, composto por Ademar Casé e Antônio Nássara, foi apresentado no rádio brasileiro em 1932, alardeando o frescor e o sabor dos pãezinhos da “Padaria Bragança”. Cinco anos antes, todavia, o *jingle* “Paulista de Macaé”, composto em homenagem ao Presidente Washington Luís já havia ganhado as vozes populares nas ruas do Rio de Janeiro (LOURENÇO, 2011).

Apesar da multiplicidade de definições observadas na literatura que se debruça sobre o tema dos *jingles*, tal qual uma girândola, esse compósito heterogêneo parece se aglutinar em torno da questão do diálogo entre uma determinada função a ser exercida por esse gênero e uma forma a esta vinculada. Por exemplo, para Siegel (1992), os *jingles* podem ser definidos como “[...] uma pequena peça musical cuja função é de facilitar e estimular a retenção da mensagem pelo ouvinte.” De maneira análoga, o manual de propaganda e publicidade da empresa McCann-Erickson S.A. (1960, p. 58) nos apresenta os *jingles* como “[...] a combinação entre música que torna a mensagem a ser veiculada semelhante a uma pequena canção [...].” Ambas as teorizações, *mutatis mutandis*, destacam a inter-relação entre estrutura e propósito social, nos atentando para o fato de a multimodalidade literomusical dos *jingles*, que se caracteriza por letras e melodias simples e alegres, encontrar sua razão de ser na funcionalidade estético-retórica pretendida por seu intermédio.

Inscrita em ambas as definições apresentadas no parágrafo anterior, a função social inerente aos *jingles* é a veiculação laudatória/depreciativa de uma ideia ou produto – ou, cada vez mais, uma imbricação de ambos. No caso do *jingle* analisado neste artigo, a mercadoria ofertada é a figura/candidatura política de Vargas à presidência do Brasil em um contexto histórico específico. Em geral, nos *jingles* políticos, assim como nos comerciais, a discussão mais aprofundada e controversa acerca de temas delicados – mas que, supostamente, comporiam o conteúdo necessário de uma escolha de voto/compra – é substituída por expressões mnemônicas e frases de efeito que, se não informam ou qualificam algum debate mais consistente, se mostram altamente efetivas no que tange à promoção acrítica de tais produtos ideológicos. Nesse sentido, é justamente o encontro altamente afetivo entre

música e verbo no seio dos *jingles* que o transforma em um instrumento de tamanha eficiência para o propósito que lhe subjaz; conforme discorro na seção seguinte.

4 O AMÁLGAMA AFETIVO QUE UNE MÚSICA E PALAVRA NOS *JINGLES*: O CARÁTER ESTÉTICO-RETÓRICO DA MULTIMODALIDADE

Como já exposto na seção precedente, o encontro multimodal entre as materialidades musical e verbal, constituinte dos *jingles*, tem sua razão de ser na função social precípua pretendida por intermédio desse gênero: a veiculação persuasiva de uma determinada ideia ou produto. Se o poder retórico da linguagem verbal desperta poucas controvérsias, o papel desempenhado pela música no trabalho de persuasão se mostra bem menos evidente, repousando em uma aliança sutil e complexa entre dois elementos que, à primeira vista, podem parecer não possuir um vínculo efetivo: música e emoção. Porém, para que seja possível expor esse entrelaçamento com o mínimo de consistência teórica, considero imperativo estabelecer uma distinção fundamental entre dois níveis de experientialidade humana – ou seja, de inter-relação entre o sujeito e a realidade –, que, apesar de ontologicamente diferentes, possuem uma série de pontos de tangência: a experiência afetiva e a experiência estética.

Conforme didaticamente explicado por Juslin (2000), a experiência estética se refere à interpretação subjetiva de uma dada obra musical (ou de qualquer outro tipo de arte), tendo como base, de um lado, o conjunto de referências culturais disponíveis ao indivíduo experienciador e, do outro lado, uma complexa teia de idiossincrasias e vicissitudes situacionais impossível de ser apreendida e categorizada em sua totalidade. Já a experiência afetiva remonta à vivência emocional¹ psicologicamente concreta do indivíduo no momento de interação deste com uma dada faceta da realidade (neste caso, uma composição musical apreciada em um dado contexto). Em termos práticos, a distinção entre esses dois níveis de experiência preconiza a possibilidade de um indivíduo, eventualmente, interpretar esteticamente uma canção como uma peça artística amedrontadora sem efetivamente amedrontar-se ao ouvi-la, por exemplo.

A rachadura ontológica existente entre os níveis experenciais afetivo e estético se mostra um ponto sensível no que tange ao papel da multimodalidade nos *jingles*, especialmente, quando vislumbrada pela ótica sociofuncional. Em última análise, como sublinha Juslin (2001), o potencial retórico da música reside em sua natureza emocionante. Contudo, o artista responsável pela criação da obra, em seu momento de verve, não possui meios efetivos para determinar que tipo de experiência afetiva será vivenciada por um dado sujeito no instante em que este interage com sua peça musical, podendo, quando muito, se valer de elementos estilísticos e retóricos, visando converter a experiência estética fomentada por sua obra em uma experiência afetiva análoga.

Ancorado na discussão apresentada nos parágrafos anteriores, julgo fundamental fundar esta investigação sobre o terreno de um ferramental teórico-analítico que reconheça no enlace entre música, palavra e afeto o caminho para explicar o papel sociofuncional desempenhado pela multimodalidade nos *jingles*. No entanto, tal sistema heurístico precisa conceber esse processo dialético em sua complexidade inerente, entendendo que entre a articulação semiótica e estilística engendrada pelo compositor de um determinado *jingle* e a experiência afetiva pretendida com tal composição existe a mediação de uma dimensão estética, que, em seu diálogo com cada sujeito idiossincrático, orientará a natureza da experiência afetiva a ser vivida por este. Em última instância, creio dispor de tais atributos no edifício teórico-analítico proposto a seguir, alicerçado na teoria das pistas acústicas desenvolvida por Juslin (2001).

¹ Como já deve ter notado o leitor mais atento, emprego os termos afeto, emoção e sentimento (além dos seus derivados) de forma intercambiável. Mesmo não podendo desenvolver essa questão aqui por limitação de espaço, aponto que tal posicionamento mostra-se coerente com a concepção de afeto defendida neste trabalho, assentada na teoria fenomenológica das emoções apresentada por Vygotsky (1994) na fase final de sua obra e no pensamento funcionalista de Russel (1980).

4.1 TEORIA DAS PISTAS ACÚSTICAS

No bojo da teoria das pistas acústicas, a ligação entre a música e emoção se dá sobre duas bases: uma base inata e biologicamente estabelecida (o aparato neurológico inherentemente humano vinculado aos aparelhos auditivo-vocais) e um terreno sociocultural (o afeto como um elemento socialmente construído a partir de múltiplas semioses, sendo a música uma delas). Esteado nesse olhar, Juslin (2000) constrói um diálogo teórico com o Modelo Brunswikiano² de Lentes, que, conforme sublinha Ramos e Santos (2012, p. 4) “[...] prevê que a acurácia estética da comunicação emocional pode ser verificada pela utilização de certas pistas acústicas durante uma execução/composição musical.”. Um dos aspectos mais importantes da teoria das pistas acústicas jusliniana é o seu caráter não determinista, não entendendo a socioconstrução da emoção como um condicionamento via linguagem musical, mas como uma sugestão estética através da articulação de certos aspectos específicos desse sistema semiótico, em diálogo com outras semioses (como a verbal, por exemplo), que pode, eventualmente, culminar em uma experiência afetiva análoga.

Quadro 1: Modelo de Lente Brunswikiano

Emoção	Pistas acústicas	Excitação	Valência
Alegria	Andamento rápido e com pouca variabilidade, uso de staccato, grande variabilidade de articulação, alto volume sonoro, timbre brilhante, rápido ataque das notas, pouca variação temporal, crescimento dos contrastes de duração entre as notas curtas e longas, uso de microintonação para o agudo, pequena extensão de <i>vibrato</i>	Alto	Positiva
Tristeza	Andamento muito lento, uso excessivo de legato, pouca variabilidade de articulação, baixo volume sonoro, contrastes reduzidos entre as durações das notas curtas e longas, ataques lentos entre as notas, microintonação para o grave, final <i>ritardando</i> e frases <i>decelerando</i>	Baixo	Negativa
Raiva	Alto volume sonoro, timbre agudo, ruídos espectrais, andamento rápido, uso do staccato, ataques tonais abruptos, crescimento dos contrastes de duração entre notas curtas e longas, ausência do <i>ritardando</i> , acentos súbitos, acentos sobre as notas harmonicamente instáveis, crescendo, uso de frases em <i>accelerando</i> , grande extensão de <i>vibrato</i>	Alto	Negativa
Serenidade	Andamento lento, ataques lentos, baixo volume sonoro, com pequenas variações, uso do legato, timbre leve, moderadas, variações do “ <i>timing</i> ” da música, uso intenso do vibrato, contrastes reduzidos entre durações das notas curtas e longas, final <i>ritardando</i> , acentos em notas harmonicamente estáveis	Baixo	Positiva
Medo	Uso do staccato, volume sonoro muito baixo, com muita variabilidade, andamento rápido, com grande variabilidade, grandes variações do “ <i>timing musical</i> ”, espectro brilhante, rápido, superficial, vibrato irregular, uso de pausas entre as frases e de sincopas súbitas	Moderado	Negativa

Fonte: Juslin (2001 *apud* RAMOS; SANTOS, 2012).

² Modelo brunswikiano de lentes, nomeado de tal forma em homenagem ao psicólogo húngaro Egon Brunswik, que desenvolveu a teoria funcionalista das lentes afetivas.

O modelo erigido por Juslin (2001) tem seus piquetes teóricos no esquema circunplexo das emoções desenvolvido pelo psicólogo funcionalista Russel (1980), fonte de inspiração para a tipologia jusliniana na proposição dos conceitos de Excitação (*Arousal*) e Valência (que consiste em uma escala ético-afetiva polarizada). Além disso, Juslin (2001), em sua conversa com Russel (1980), ainda se apropria do conceito de “afetos de base”, que defende a existência de determinadas emoções (alegria, tristeza, serenidade e tensão [medo e raiva]) fundacionais, as quais, em alguma medida, participam da constituição de todos os demais afetos. Outros elementos constituintes da gramática musical como a tonalidade, o fraseado melódico, a estruturação rítmica, a variação timbrística, a aplicação de modos gregorianos etc. (JUSLIN; LINDSTRÖM, 2010) também dialogam com o sistema jusliniano, ainda que não disponham de uma sistematização mais consistente. Podemos destacar, em meio a tais componentes, a inter-relação entre as tonalidades musicais maiores e a alegria; as tonalidades menores e o sentimento de tristeza; e harmonias consonantes – evocadoras de uma ideia de serenidade e resolução –, que se distanciam das harmonias dissonantes, as quais, em sua tensão intrínseca, comunicam esteticamente afetos como a raiva e o medo.

É fundamental ter em mente que, apesar do caráter taxonômico do sistema estético-retórico jusliniano, seu emprego na análise de obras musicais concretas, regidas por imperativos sociofuncionais particulares e visceralmente contextualizados social, cultural e historicamente, tem de vir acompanhado de um certo esforço de diluição de seu peso categórico ou de discursivização – explico tal ideia. Pensemos na linguagem verbal; uma palavra como cachorro ou mesa possui uma natureza sociossemiótica dialética. Por um lado, tais itens lexicais representam elementos embrenhados de possibilidades de significação que se configuram como artefatos culturais pela força da convenção. Por outro lado, a capacidade significativa de uma palavra somente se realiza socialmente no momento de seu emprego em uma determinada situação interacional específica, em que, fundamentalmente, o significado construído por ela se mostrará, ainda que parcialmente, distinto daquele sacramentado culturalmente. Pois bem, o mesmo se dá com a linguagem musical. Um acorde construído em uma tonalidade maior, por exemplo, apesar de estar convencionado a significar afetivamente emoções análogas à alegria, apenas “adquire” tal significado no contato com o seu ouvinte, que, ao articular sua experiência estética presente à sua trajetória subjetiva e sua bagagem cultural, invariavelmente, vivenciará uma experiência afetiva idiossincrática – portanto, não necessariamente em linha com o sentimento de alegria embrenhado convencionalmente no acorde maior.

Nesse sentido, emprego analiticamente o modelo jusliniano não de forma engessadora – “engavetando” elementos do *jingle* analisado em categorias rígidas –, mas sim movido por um esforço dialético de, com base nas potencialidades estético-retóricas evidenciadas pelo sistema tipológico sociofuncional desenvolvido pelo autor, contrapor esse rol de significados culturalmente convencionados em um determinado elemento musical às particularidades e contingências singulares da obra artística analisada e do contexto sociohistórico no qual a mesma se insere.

Feitas essas considerações, dispomos de um modelo teórico-analítico consistente para suportar parte do presente intercurso investigativo no terreno da ação social construída através dos *jingles*. Por que apenas parte? Porque não dá para se pensar os *jingles*, enquanto gêneros discursivos fundados no encontro das materialidades verbais e musicais, apenas à luz desta segunda. Assim, é preciso articular o modelo jusliniano a algum outro ferramental de análise que, tendo com este afinidades teóricas, comporte o estabelecimento de um diálogo multimodal entre música e palavra, firmando-se na funcionalidade social que se pretende através do enlace de ambas as semiões nos *jingles*. Penso encontrar tal instrumental no arcabouço da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994) em seu diálogo permanente com o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005).

5 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

Pensada e esquematizada por Halliday a partir da década de 1960, a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) toma como ponto de partida uma perspectiva sociossemiótica, entendendo a linguagem como um sistema de significados funcionalmente orientados. Nesse sentido, a ancoragem funcional que articula socialmente os elementos semióticos sistematizados gramaticalmente pela linguagem tem como horizonte o uso paradigmático real feito pelos indivíduos em sociedade (HALLIDAY, 1994). Por outro

lado, a sistematicidade que caracteriza essa concepção de linguagem se evidencia no entendimento da língua como um sistema semiótico de opções paradigmáticas alinhavadas entre si (por isso formando um sistema), que implica, em última instância, na realização de escolhas léxico-gramaticais por seus falantes e escritores, sendo tais escolhas decisivas na definição do teor ideacional do discurso a ser construído e no tipo de relação interpessoal a ser estabelecida entre os participantes de uma dada interação.

Um ponto central na teorização hallidaiana é a forma como o autor entende a linguagem a partir de uma estrutura estratificada. O primeiro grau de estratificação pode ser observado na distinção entre dois níveis: o extralingüístico e o linguístico. Naquele, encontram-se o contexto de cultura e o contexto de situação. Conforme definido por Nóbrega e Abreu (2015, p. 3) o “[...] contexto de cultura é amplo e envolve todos os possíveis sentidos de uma dada cultura e o de situação, por outro lado, é particular, pois abrange a realização da linguagem em determinado contexto.” O contexto de situação, por sua vez, decompõe-se em três variáveis – o campo, relações e modo – que se relacionam com as três metafunções da instanciação semântica (esta correspondendo a um dos três planos que estratificam o nível linguístico): ideacional, interpessoal e textual, respectivamente. Apoio-me nas palavras de Sobrinho (2015, p. 59) para apresentar de forma sucinta essas três metafunções:

A função ideacional refere-se à representação e organização das experiências do mundo interior e exterior do indivíduo; a função interpessoal diz respeito às relações entre os participantes e seus papéis sociais; e a textual está relacionada à construção da mensagem, à distribuição da informação, conjugando, pois, a duas funções anteriores.

Cada uma das metafunções enseja instanciações nas escolhas léxico-gramaticais, constituindo assim três sistemas de realização: o Sistema de Transitividade (componente ideacional), o Sistema de Modo (componente interpessoal) e o Sistema de Tematização (componente textual) (GOUVEIA, 2009, p. 30). Além do sistema de Modo, a metafunção interpessoal ainda conta com o Sistema de Avaliatividade, que se situa “[...] no campo da avaliação das atividades interpessoais, no nível da semântica do discurso” (NÓBREGA, 2009, p. 90). Para ele que volto minhas atenções a seguir.

5.1 SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

Desenvolvido por um grupo de pesquisadores australianos coordenados por Martin e White, o Sistema de Avaliatividade se apresenta como um instrumental de análise textual, sendo definido como

[...] um conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas. (VIAN JR, 2011, p. 11).

Ao tratarmos do tema complexo e proteico da avaliação, é necessário, por um lado, ter sempre em mente que esta emerge como um fenômeno discursivo, sendo erigida no seio microssituado de cada interação. Por outro lado, avaliar é um trabalho interpessoal de natureza estético-retórica, isto é, em que elementos semióticos são estilística e pragmaticamente engendrados com vistas a instrumentalizar algum tipo de construção discursiva pautada em interesses idiossincráticos dos interagentes.

A avaliatividade localiza-se no nível da semântica do discurso, articulada ao elemento Relações no plano do Registro, ao lado de outros dois sistemas: Negociação e Envolvimento (SOBRINHO, 2015, p. 77). O Sistema de Avaliatividade ainda é estratificado em outros três subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação.

A Gradação possui uma natureza teleológica, trabalhando acessoriamente em serviço dos outros dois subsistemas através das categorias de força – que visa apreender a intensidade com que determinados elementos avaliativos são construídos no texto – e foco – que se debruça sobre o nível de focalização de um expediente axiológico. O Sistema de Engajamento se refere à multiplicidade de vozes vigentes e atuantes incorporadas a um texto em relação ao tipo de abertura que as mesmas gozam. Por fim, o Sistema de Atitude trata das emoções, sentimentos e posicionamentos afetivos edificados no texto, tendo como objeto o próprio autor/falante,

seu(s) interlocutor(es)/leitor(es) e as demais coisas da realidade, sendo, por sua vez, dividido em três subsistemas: Afeto, Julgamento e Apreciação.

O subsistema do Afeto está intimamente ligado à forma como emoções e sentimentos do autor são tecidos discursivamente no texto analisado, estando, nesse sentido, centrado no próprio sujeito que fabrica tal empreendimento discursivo em sua inter-relação com algum aspecto da realidade. O subsistema de Julgamento, por outro lado, é marcado por seu caráter ético, apreendendo categorialmente avaliações e construtos axiológicos de cunho moral acerca do comportamento ou da personalidade de seu(s) interlocutor(es) ou terceiros. Finalmente, o subsistema de Apreciação tem como objeto os juízos de natureza estética acerca de elementos, no contexto em questão, assujeitados, ou seja, não compreendidos como sujeitos.

Na análise dos dados apresentados nesta pesquisa, articulo as três categorias do subsistema de Atitude com a teoria sociofuncional das pistas musicais desenvolvida por Juslin (2001). Na próxima seção, que versará sobre a metodologia desta disquisição, discorro brevemente acerca dos dados gerados para a presente investigação e a forma escolhida para apreendê-los teórico-analiticamente.

6 METODOLOGIA

A presente pesquisa contará em seu *corpus* de análise com um texto literomusical pertencente ao gênero *jingle*. A obra em questão é intitulada *Retrato do Velho* e foi composta e veiculada em 1950 como uma peça de propaganda da campanha de Getúlio Vargas à Presidência do Brasil nas eleições do mesmo ano. A empreitada analítica aqui desenvolvida ancorar-se-á em uma abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), se desenvolvendo em dois passos:

- (i) Apresentação lacônica do contexto sócio-histórico e político de lançamento e penetração estético-retórica do *jingle* em questão;
- (ii) Análise da forma como o enlace entre ambas as materialidades (musical e verbal) colabora para/determina a construção da ação social desempenhada pelo *jingle* “Retrato do Velho”.

Alicerçada a base teórico-metodológica da presente pesquisa, podemos prosseguir para a análise do *jingle* em pauta.

7 ANÁLISE DO JINGLE “RETRATO DO VELHO”

Com autoria de Haroldo Lobo e Marino Pinto e interpretação de Francisco Alves, o *jingle* *Retrato do Velho* saudava o retorno de Getúlio Vargas à política em 1950 após o seu afastamento do Senado seguido de seu período sabático em sua fazenda em São Borja-RS. O título e a ideia central do *jingle* fazem alusão ao retrato do candidato do PTB que, durante os anos da ditadura do Estado Novo (1937-1945), adornava as paredes das repartições públicas brasileiras. Em campanha acirrada contra o candidato da UDN, Eduardo Gomes, o *jingle* observado veio, de forma estética e argumentativa, apresentar um dos ares políticos de maior peso e utilização estratégica na campanha de Vargas: a vinculação íntima entre a figura de Getúlio e a promulgação do conjunto de expedientes legislativos que veio a compor a Consolidação das Leis do Trabalho em 1943 (COSTA, 2014). Nesse sentido, assim como o foi ao longo de toda a campanha de Vargas em 1950 (COSTA, 2014), o esforço em busca de construir discursivamente o candidato petebista como uma espécie de patrono e protetor dos trabalhadores brasileiros constitui um fio de Ariadne que baliza o desenvolvimento do *jingle*, conforme podemos observar a partir da leitura dessa peça propagandística, que trago abaixo:

<i>Bota o retrato do velho outra vez</i>	<i>E tu, não vai botar?</i>
<i>Bota no mesmo lugar</i>	<i>Já enfeitei o meu</i>
<i>O sorriso do vellinho</i>	<i>E tu, vais enfeitar?</i>
<i>Faz a gente trabalhar</i>	<i>O sorriso do vellinho</i>
<i>Eu já botei o meu</i>	<i>Faz a gente trabalhar</i>

O estilo musical, predominante no rádio brasileiro entre as décadas de 1930 e 1950 (LOURENÇO, 2009), escolhido pelos compositores para embalar o *jingle* foi a marchinha. Segundo o jornalista Silvio Essinger (2007), as marchas (marchinhas) possuem, em geral, “melodias simples e alegres [...] e letras com boa dose de picardia (não raro valendo-se do duplo sentido)”. Alguns elementos musicais proeminentemente associados ao estilo são o compasso binário³, o rufar tilintante das caixas e a presença de metais (instrumentos de sopro), dando às linhas melódicas da música um ar de fanfarra com uma atmosfera ceremonial. No que tange especificamente ao *jingle* “Retrato do Velho”, o arranjo musical construído pelos compositores emula o som de uma banda marcial. Além da hegemonia do som percussivo da caixa⁴ e as linhas melódicas desenhadas pelos metais, a marchinha em questão dispensa em seu arranjo instrumentos harmônicos como violão, contrabaixo e piano. Esse expediente estético, em última instância, sugere um esforço para construir uma peça com um timbre mais vibrante e orgânico, além de rítmica e melodicamente mais facilmente assimilável (JUSLIN, 2001).

À luz da discussão apresentada nas seções anteriores, torna-se evidente que as escolhas estético-retóricas observáveis nos componentes musicais da obra aqui analisada não emergem como um simples produto da verve criativa dos compositores desse *jingle*, possuindo uma natureza teleológica subjacente à sua forma. Em primeiro lugar, a própria opção pelo estilo marchinha já desempenha funções persuasivas. Além de representar um gênero popular à época, a marchinha ajuda a construir duas outras ideias muito bem-vindas em uma campanha eleitoral: um ambiente de felicidade e alto-astral a partir de melodias alegres e fagueiras enquanto preserva um certo tom de seriedade construído pela rigidez da marcação do compasso binário e do rufar belicoso da caixa. Além de tais características renitentemente presentes em diferentes instanciações do gênero discursivo *jingle*, a melodia central da música parece se organizar à luz da realização de uma função mnemônica. Não apenas a melodia se repete de forma cantada (vocalizada) em diversos momentos do *jingle*, como também é rememorada pelos metais que, ao entoá-las com um timbre diferente, reforçam a sua centralidade no *jingle* e acentuam o seu “efeito-chiclete”.

O andamento rápido da marchinha também cumpre o seu papel na construção da ação social pretendida por intermédio da obra. Em linhas gerais, como nos aponta a taxonomia das pistas acústicas de Juslin (2001), o andamento alegro⁵, na cultura musical ocidental, está associado a uma atmosfera de leveza e brilho, sugerindo esteticamente um sentimento de vivacidade e alegria aos ouvintes da marchinha. Naturalmente, no caso do *jingle* em destaque, esse sentimento se espalha para além da própria peça, associando-se metaforicamente à candidatura de Vargas. Amparando-nos ainda nas lentes teóricas do modelo proposto por Juslin (2001), o timbre cintilante dos metais também adiciona brilho e alegria ao andamento vivaz da canção, além da virtual ausência de vibratos longos nas linhas melódicas corroborar a dinâmica pulsante e alegre da obra.

Outro ponto interessante na construção do arranjo musical do *jingle* é o jogo de dobras e contrapontos⁶ engendrado entre a voz principal⁷ e as vozes do coral que a complementam em determinados momentos. Em uma escuta atenta da canção, podemos observar que o trecho referente ao refrão do *jingle* (“bota o retrato do velho outra vez”) é, inicialmente, entoado apenas pela voz principal, sendo, em seguida, corroborado por outras vozes em coral. Esse engendramento musical das vozes pode sugerir, pela via da metáfora estético-retórica (JUSLIN, 2001), o apoio popular ao desejo de alçar Vargas outra vez ao comando dianteiro da nação.

No que tange à materialidade verbal, os dados aqui apresentados poderiam ser observados através de diversos ângulos distintos à luz do ferramental teórico da LSF em seu diálogo com o SA. Porém, devido ao seu espaço rarefeito, anoro-me nesta análise apenas no Subsistema de Atitude (Afeto, Julgamento e Apreciação), sendo tal escolha metodológica justificada pela natureza discursiva dos *jingles*, que se vale, dentre outros insumos, da construção estético-retórica de hierarquizações, avaliações e ordenamentos valorativos para concretizar a função que se pretende por seu intermédio.

³ O compasso é a forma de subdividir quantitativamente uma obra musical tendo à luz do encadeamento de acentuações e repousos que a caracterizam, sendo o compasso binário um tipo de ordenamento que toma como base, em geral, um tempo acentuado e um de repouso.

⁴ Instrumento percussivo, muito utilizado para a marcação rítmica de marchas militares, usualmente tocado com uma baqueta de madeira.

⁵ Por volta de 120 / 140 bpm.

⁶ Técnica composicional em que distintas melodias interagem em uma passagem musical.

⁷ Voz do intérprete Francisco Alves.

Inicialmente, olhemos para o próprio título do *jingle*. O compositor da peça musical se vale de uma metáfora que aproxima a ação simbólica de recolocar o retrato de Getúlio Vargas nas paredes das repartições públicas do país ao retorno do estadista ao cenário político brasileiro nas eleições de 1950. A escolha pelo objeto “retrato” sugere léxico-gramaticalmente (MARTIN; WHITE, 2005) um alto grau de afeto por parte dos eleitores em relação ao político gaúcho, uma vez que aqueles teriam guardado o retrato do político (remanescendo dos tempos do Estado Novo) na espera de seu retorno. Da mesma forma, a escolha do atributo (aqui empregado de forma substantivada) “velho” – que, em determinados contextos, pode estar embebido em uma carga semântica negativa (antiquado, ultrapassado, próximo do fim) – no caso do *jingle*, cria uma atmosfera de intimidade entre o eleitor e seu representante. Tal afã em construir uma imagem mais amigável e afetiva do candidato do PTB, naturalmente, está relacionado a interesses eleitorais pragmáticos. Uma das críticas mais ferozes desferidas pela oposição a Vargas se referia ao seu alinhamento ideológico a regimes totalitários e à própria ditadura por ele implementada no Brasil alguns anos antes do pleito. Portanto, destruir essa imagem do estadista fascista e autoritário, substituindo-a pelo rosto afável do novo “Gegê”, parecia um dos objetivos centrais da equipe de campanha de Vargas – sintetizado teleologicamente no *jingle* aqui sob análise.

A letra – elemento textual da materialidade literomusical – do *jingle* é composta por dois momentos, ambos muito semelhantes. Primeiramente, surge um refrão adornado por um viço melódico de jovialidade em que se erige um chamado ao eleitor realizar o gesto de ostentar novamente o retrato de Vargas enquanto, ao mesmo tempo, significa certos atributos do político. No segundo trecho, uma mensagem análoga é ofertada ao eleitor, nesse momento, porém, construída a partir de um simulacro de diálogo entre a voz entoadora do *jingle* e o seu possível interlocutor. Nos dois versos iniciais do texto literomusical, a voz do *jingle* urge o eleitor a recolocar o retrato de Getúlio no seu lugar de costume: “Bota o retrato do velho outra vez / bota no mesmo lugar”. Essa ação metaforizada de aceitação do ressurgimento político de Vargas é apreciada de forma positiva (MARTIN; WHITE, 2005), gozando da legitimidade tradicional (WEBER, 2005) inerente ao retorno a um determinado *status quo* (os tempos do Estado Novo), que, no contexto do *jingle*, se relaciona com a ideia de alegria – construída pela ação dos elementos musicais na peça (JUSLIN, 2001). Um aspecto digno de nota é a presença do verbo “bota” no modo imperativo em posição temática (HALLIDAY, 1994), dando destaque à conclave erigida discursivamente pelo *jingle*.

Nos dois versos seguintes, algumas qualidades de Vargas são exaltadas: “o sorriso do velhinho/ faz a gente trabalhar”. Nesse sentido, o atributo de Vargas (seu sorriso), apreciado de forma positiva (pois motiva os eleitores a labutarem), metaforiza um julgamento não menos positivo à persona de Getúlio, uma vez que erige a imagem de uma figura política cujas qualidades não apenas são espelhos morais para o seu povo, como lhes incentivam a um comportamento ético mais alto – simbolizado pela vida dedicada ao trabalho. Esses dois versos, no contexto da campanha eleitoral de 1950, parecem estar atuando pragmaticamente (na promoção da candidatura de Vargas) de duas formas diferentes. Primeiramente, ao construir a expressão “o sorriso do velhinho”, o compositor do *jingle* busca reforçar, mais uma vez, a imagem do Getúlio alegre, pacífico e democrático em oposição ao tirano fascista (que não sorri) construída por seus opositores. Outro atributo propagandístico ressaltado pelo trecho é a relação de Vargas com as leis e conquistas trabalhistas auferidas por estratos significativos da população durante seu governo anterior. Assim, o fato de um aspecto da fisionomia de Getúlio motivar os seus eleitores a trabalharem reforça a sua imagem como um candidato preocupado com a situação dos trabalhadores; preocupação essa que, supostamente, seria reconhecida pelos proletários, pois tais indivíduos se sentem mais motivados ao labor quando abençoados pelo sorriso do líder que tanto por eles fizera.

Na segunda parte do *jingle*, o mote central mantém-se o “tão esperado” retorno de Vargas à Presidência. No entanto, nesse trecho surge um diálogo entre a voz entoadora do *jingle* e o eleitor queremista⁸: “Eu já botei o meu / e tu, Não vais botar? / já enfeitei o meu / E tu, vais enfeitar?”. Esse diálogo erigido no *jingle* reforça a estratégia da construção discursiva de uma dinâmica social em que todos os membros da sociedade brasileira, à época da veiculação do *jingle*, caminham em uma direção de afiliação político-eleitoral ao retorno de Vargas, restando ao interlocutor da propaganda apenas alinhar-se ao rebanho. No caso do trecho em questão, no entanto, essa artimanha retórica é edificada de forma mais direta através de uma sequência de perguntas. Tal estratégia publicitária tem como alicerce uma apreciação positiva (MARTIN; WHITE, 2005) da ação de votar em Vargas - metaforicamente representada pela exposição de seu retrato – que se conjuga a um julgamento negativo de estima social (MARTIN; WHITE, 2005), simbolizado

⁸ Termo atribuído aos simpatizantes do trabalhismo varguista.

pelo descolamento da tendência social getulista erigida na peça, contra aqueles que se colocam fora do passo gregário dos apoiadores de “Gege”.

Em uma tentativa de articular os entendimentos gerados acerca do papel estético-retórico desempenhado por ambas as materialidades (verbal e musical) na concretização da ação social pretendida com o *jingle Retrato do Velho*, neste parágrafo final da presente seção analítica, apresento um breve quadro holístico da inter-relação funcional entre ambas as semioses constituintes da obra em questão. Embalada por uma melodia alegre e consonante, um ritmo rígido, andamento acelerado e um timbre vocal robusto em companhia de corais que metaforizam o apoio popular à candidatura de Vargas (JUSLIN, 2001), a letra do *jingle* constrói a imagem de um político democrático e amado pelo povo. Assim, busca-se, por um lado, acalentar os corações dos simpatizantes queremistas e, por outro lado, estigmatizar os posicionamentos hostis a Getúlio ao atribuir-lhes uma imagem deslocada de um entendimento hegemônico na sociedade brasileira. À luz dos elementos heurísticos empregados nesta análise, podemos tatear a pedra fundamental da ação social intentada através/no *jingle Retrato do Velho*: a construção discursiva e veiculação esteticamente atraente e persuasiva da imagem de Vargas como um político sério, porém democrático e acolhido afetuosamente pelo povo. Nesse sentido, a inter-relação tecida no *jingle* entre as materialidades verbal e musical se dá como um expediente teleológico com vistas a executar com o máximo de fluência estético-retórica tal ação. Dessa forma, o diálogo entre a rigidez rítmica de mãos dadas com a melodia alegre e “o sorriso do velhinho que faz o povo trabalhar” são o pincel e a tinta dos quais o *jingle* dispõe para pintar o retrato poderoso, contudo simpático de Getúlio Vargas na campanha presidencial de 1950.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando erigir considerações finais que guardem coerência com o objetivo desta investigação, a ele retorno neste momento: gerar entendimentos sobre o papel estético-retórico exercido pela multimodalidade verbo-musical na construção da ação social nos/através dos *jingles*. Considerando que a ação social, em geral, pretendida a partir de feitura de um *jingle* (sua composição, produção e veiculação) é a promoção sedutora (ou, eventualmente, destrutiva) de uma ideia ou produto, a análise empreendida nas páginas anteriores evidencia um afinamento entre os recursos estético-retóricos inerentes a ambas as materialidades (musical e verbal), convergindo para construção e apresentação sedutora de um certo ideário político: a imagem alegre e amistosa de Vargas como o patrono dos trabalhadores, sendo o ato destes de pendurar o retrato de seu líder uma amostra de fidelidade e afeto. À luz desse propósito, um conjunto de elementos estético-retóricos de natureza multimodal (verbo-musical), constituintes do *jingle* enquanto gênero discursivo autônomo, são articulados na peça “Retrato do Velho” de forma bastante proficiente: melodias simples e consonantes, andamento acelerado (evocando uma atmosfera de alegria) e ritmo rígido são elementos musicais que se alinham a um texto curto e repetitivo, construindo discursivamente o candidato do PTB como uma liderança popular envolvida em uma aura de alegria e carinho no colo dos trabalhadores brasileiros.

Contudo, como apregoado na seção introdutória deste artigo, é preciso lembrar que a investigação acerca do papel dos elementos estético-retóricos multimodais na construção da ação social nos *jingles* sintetiza, metonimicamente, uma preocupação de escopo mais amplo: a inter-relação dialética entre forma e função na constituição dos gêneros discursivos. À luz dessa articulação, uma pergunta se impõe quase que automaticamente: de que maneira os entendimentos erigidos acerca do imperativo funcional que comanda a aliança multimodal estabelecida nos *jingles* podem transbordar os limites contingenciais desse gênero, iluminando a questão mais ampla que se coloca como pano de fundo deste trabalho? Fundamentalmente, a análise empreendida nesta pesquisa parece corroborar, com sobejos dados empíricos, o posicionamento de uma corrente de autores – alguns deles listados aqui como Bazerman (2005), Miller (1984) e Marcuschi (2002) –, que instituem como razão de ser e ponto originário dos gêneros discursivos uma determinada funcionalidade social à qual um conjunto de elementos semióticos são articulados com vistas a tornar discursivamente possível a concretização de tal propósito fundador.

Em última instância, creio que essa reflexão pode ser espraiada, *mutatis mutandis*, para outros gêneros discursivos. Apesar das particularidades históricas e das peculiaridades formais que marcam o nascimento, a consolidação e a constituição de cada gênero, a inter-relação de mútua determinação entre forma e função e a submissão – ainda que sempre pensada de maneira dialética – daquela a esta parecem ser uma característica marcante dos gêneros discursivos, conforme já nos ensinava Miller (1984) há duas

décadas. Melhor que assim seja, pois a hegemonia de uma concepção sociofuncional no estudo dos gêneros discursivos, ao menos em tese, deveria implicar um olhar menos formalista e taxonômico em favor de uma abordagem efetivamente (D-) discursiva (GEE, 1999) no trato dos gêneros: como um fenômeno complexo, proteico e multidimensional de mediação e construção da ação humana no mundo.

REFERÊNCIAS

AGAWU, K. *Music as discourse: semiotic adventures in romantic music*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, L. R. A. *Bota o retrato do velho outra vez: a campanha presidencial de 1950 na imprensa do Rio de Janeiro*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESSINGER, S. *Marchinha - A trilha sonora dos bons tempos da folia*. Revista “Cliquemusic” online Disponível em: http://cliquemusic.uol.com.br/br/Generos/Generos.asp?Nu_Materia=16. Acesso em: 18 abr. 2018.

FERRAZ, A. J. Multimodalidade e formação identitária: o brasileiro em materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE). In: VIEIRA, J. A. et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 109-145.

GEE, J. P. *An introduction to discourse analysis: theory and method*. New York, NY: Routledge, 1999.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.

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

JUSLIN, P. N. Communicating emotion in music performance: a review and a theoretical framework. In: JUSLIN, P. N.; SLOBODA, J. A. (ed.). *Music and emotion: theory and research*. New York: Oxford University Press, 2001. p. 309-337.

JUSLIN, P. N. Cue utilization in communication of emotion in music performance: relating performance to perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, Washington D. C., v. 26, 2000. p. 1797-1813.

JUSLIN, P. N.; LINDSTRÖM, E. Musical expression of emotions: modeling listeners' judgements of composed and performed features. *Music Anal.* Oxford. v. 29, n. 1, 2010. p. 334-364.

LOURENÇO, L. C. Jingles Políticos: estratégia, cultura e memória nas eleições brasileiras. *Aurora: Revista digital de Arte, Mídia e Política*. São Paulo. n. 4, 2009. p. 203-216.

LOURENÇO, L. C. A música na política eleitoral: um pouco da história jingle político no Brasil. In: ENCONTRO DA COMPOLÍTICA, 4, Rio de Janeiro, 2011. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2011/03/Luiz-Claudio-Lourenco.pdf>.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 17-36.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. *The language of evaluation*. Great Britain: Pelgrave/ Macmillan, 2005. p.142-175.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, Washington D. C. n. 70, p. 151-167, 1984.

MOZDZENSKI, L. *Multimodalidade e gênero textual*: analisando criticamente as cartilhas jurídicas. Recife: Editora da UFPE, 2008.

NÓBREGA, A. N. *Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico*: abordagem sociocultural e sociossemiótica. Rio de Janeiro, RJ. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

NÓBREGA, A. N.; ABREU, A. R. Análise crítica da construção de identidades na prática escrita escolar. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 251-263, maio/ago. 2015.

OLIVEIRA, E. A. C. A Comodificação feminina na rede de práticas multimodais que promovem o Funk: um exemplo discursivo da transformação da mulher em um produto sexual e comercial na Modernidade Tardia. *Revista Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, Universidade Federal de Santa Catarina. v. 9, p. 1-9, 2010.

RAMOS, D.; SANTOS, R. A comunicação emocional na performance pianística. *Música em Perspectiva*, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 34-49, 2010.

RUSSEL, J. A. A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington D. C., v. 39, p. 1161-1178, 1980.

SIEGEL, B. H. *Creative radio production*. Boston: Focal Press, 1992.

SILVEIRA, R. C. P. A representação do feminino em textos multimodais. *Discursos Contemporâneos em Estudo*, Brasília, v. 1, n. 1, 2011.

SOBRINHO, C. G. P. *A construção das identidades do professor em greve*: uma análise crítica e sistêmico-funcional do discurso avaliativo de reportagens jornalísticas. 2015. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MCCAN-ERICKSON PUBLICIDADE S.A. *Técnica e prática da propaganda: princípios gerais da propaganda segundo a experiência de uma agência no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

VIAN JR., O. Engajamento: monoglossia e heteroglossia. In: VIAN JR., O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. (org.). *Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2001. p. 33-40.

YGOTSKY, L. S. The problem of the environment (T. Prout, trad.). In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (ed.). *The Vygotsky reader*. Oxford, UK: Blackwell, 1994. p. 338-354.

WAY, L. *Popular music and Multimodal Critical Discourse Studies: Ideology, Control, and Resistance in Turkey Since 2002*. London: Bloomsbury, 2017.

WEBER, M. Sociologia da imprensa: um programa de pesquisa. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, Florianópolis, v. II, n. 1, p. 13-21, 2005.



Recebido em 01/05/2018. Aceito em 07/11/2018.

IDEOLOGIA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM UMA AUDIÊNCIA DE CONCILIAÇÃO NO PROCON¹

IDEOLOGÍA Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN UNA AUDIENCIA DE
CONCILIACIÓN EN EL PROCON

IDEOLOGY AND CONSTRUCTION OF IDENTITIES IN A CONCILIATION HEARING AT
PROCON

Maurício Carlos da Silva*

Amitza Torres Vieira**

Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO: O artigo propõe identificar o papel da ideologia na construção de identidades em uma audiência de conciliação no PROCON, a partir de um estudo qualitativo com dados reais de fala. Nesse contexto institucional, a negociação entre as partes, reclamante e reclamado, depende de uma intensa construção discursiva de versões sobre o fato. Considera-se a concepção de ideologia enquanto sentido negociado (BILLIG, 1991; SHI-XU, 2000; THOMPSON, 2011) e a noção de identidade como um construto interacional (BUCHOLTZ; HALL, 2004; OCHS, 1993; MOITA LOPES, 2001). Os resultados do estudo mostram que a dimensão ideológica serviu para fornecer status de factualidade a opiniões subjetivas (SHI-XU, 2000), atuando no sentido de orientar a significação do processo de construção e sustentação de identidades dos reclamados como maus profissionais x bons profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Ideologia. Identidade. Audiência de conciliação no PROCON.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

* Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus São João Del-Rei. E-mail: maucasil@yahoo.com.br.

** Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Pós-Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: amitzatv@yahoo.com.br.

RESUMEN: El artículo propone identificar el papel de la ideología en la construcción de identidades en una audiencia de conciliación en el PROCON, a partir de un estudio cualitativo con datos reales de habla. En ese contexto institucional, la negociación entre las partes, reclamante y reclamado, depende de una intensa construcción discursiva de versiones sobre el hecho. Se considera la concepción de ideología como sentido negociado (BILLIG, 1991; SHI-XU, 2000; THOMPSON, 2011) y la noción de identidad se toma, también, como un constructo interactivo (BUCHOLTZ; HALL, 2004; OCHS, 1993; MOITA LOPES, 2001). Los resultados del estudio demuestran que la dimensión ideológica sirvió para proporcionar status de algo fáctico a opiniones subjetivas (SHI-XU, 2000) y tuvo la función de orientar la significación en el proceso de construcción y sustentación de identidades de los reclamados como malos

PALABRAS CLAVE: Ideología. Identidad. Audiencia de conciliación en PROCON.

ABSTRACT: The paper proposes to identify the role of ideology in the construction of identities in a conciliation hearing at PROCON by carrying out a qualitative case study with actual data of talk. In this institutional context, negotiation between the parties, claimant and claimed, depends on an intense discursive construction of versions of a fact. In the paper, ideology is conceived as a negotiated sense in the interactional situation (BILLIG, 1991; SHI-XU, 2000; THOMPSON, 2011). Similarly, the notion of identity is taken as an interactional construct. These concepts are fluid and fragmented, negotiated and maintained or refuted by the participants in the social encounter (BUCHOLTZ; HALL, 2004; OCHS, 1993; MOITA LOPES, 2001). The results of the study show that the ideological dimension served, as postulated by Shi-xu (2000), to provide the status of factuality to subjective opinions and had the function of guiding the meaning in the process of building and sustaining identities of those claimed as bad professionals vs. good professionals.

KEYWORDS: Ideology. Identity. Conciliation hearing at PROCON.

1 INTRODUÇÃO

As audiências de conciliação no PROCON, órgão de defesa do consumidor, acontecem após reclamações apresentadas por consumidores, denominados reclamantes, que manifestam insatisfação pelo serviço prestado ou pelo produto adquirido. O reclamado, que pode ser representado pelo gerente ou por um advogado da empresa, é chamado a participar de um encontro com o reclamante. O evento é intermediado por um conciliador da instituição, para que o problema seja resolvido sem se recorrer a instâncias do judiciário. Nesse contexto institucional, a negociação entre as partes depende de uma intensa construção discursiva de versões sobre o ocorrido.

Como as versões de reclamante e reclamado geralmente divergem, algumas dessas negociações constituem exemplos do que se denomina fala de conflito (GRIMSHAW, 1990), uma área distinta de pesquisa que lida centralmente com o estudo do conflito nas suas mais variadas formas (BRENNEIS, 1988). Segundo essa perspectiva, um conflito é identificado “[...] quando os participantes opõem seus enunciados, ações ou selfs uns dos outros, ao longo de sucessivos turnos de fala [...]” (VUCHINICH, 1990, p. 118). Nesse caso, recursos linguísticos, paralingüísticos ou sinestésicos podem ser usados para expressar oposição, direta ou indiretamente.

Em uma análise preliminar dos *corpora* com dados de audiências no PROCON, foram identificadas sequências de conflito nas quais elementos linguístico-discursivos com dimensões ideológicas reconhecidas e partilhadas eram trazidos à interação pelas partes. Esse primeiro olhar sobre os dados mostrou também que, nessas sequências conversacionais, a ideologia estava ligada à co-construção de identidades dos participantes. A partir dessa observação, surgiu o questionamento que motivou este estudo: como atua a ideologia na construção de identidades em audiências de conciliação no PROCON? Mais especificamente, questiona-se como essas ideologias são linguística e discursivamente coconstruídas nessa situação de fala de conflito.

No intuito de responder a essas questões, foi selecionada, como objeto de estudo, uma audiência de conciliação no PROCON que trata da insatisfação de um casal sobre serviços prestados em sua residência por dois pedreiros. O trabalho, de cunho qualitativo e interpretativo, se propõe a investigar o papel da ideologia na construção de identidades nessa situação de fala institucional. De modo particular, pretende-se identificar os recursos linguístico-discursivos utilizados pelas partes em conflito para construir e desconstruir suas identidades sob bases ideológicas.

O conceito de ideologia assumido neste trabalho considera que ideologias são instáveis, situadas e influenciadas por contextos relevantes, abrangendo não só o contexto político, mas toda a ordem social. Nessa abordagem, a ideologia pode ser evidenciada pelas práticas interacionais e o próprio senso comum é considerado uma manifestação ideológica (BILLIG, 1991). Essa visão rompe com a ideia reducionista de ideologia apenas como ferramenta a serviço das classes dominantes, pois a própria opinião de indivíduos particulares, grupos ou instituições tem importância social e serve a propósitos ideológicos (SHI-XU, 2000). Enfim, é interesse desta investigação a concepção de ideologia enquanto sentido negociado/construído na situação interacional, por meio das formas simbólicas² (THOMPSON, 2011) que estão inseridas nos contextos sociais e que circulam no mundo social.

No que tange à identidade, parte-se do princípio de que ela emerge durante a interação, é construída e circula no contexto discursivo local (BUCHOLTZ; HALL, 2004), e está orientada para metas específicas (HALL, 2000). Compreende-se também que as identidades podem ser reconfiguradas e modificadas a partir das reações dos interagentes (OCHS, 1993), que podem assumir não apenas uma, mas diversas identidades no decorrer de uma mesma interação (MOITA LOPES, 2001).

Compreender como as construções identitárias são orientadas por dimensões ideológicas pode colaborar para a prática profissional de mediadores, cuja meta institucional é produzir o acordo entre as partes.

2 A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONAL

Como filiação teórica, este trabalho se insere na Sociolinguística Interacional (SI), que leva em consideração a análise da linguagem em contextos reais de uso. Essa perspectiva proposta por Gumperz (2002) alia-se à análise sociológica de Goffman (2002) para focalizar a prática comunicativa no mundo real em que as forças interativas e sociais emergem. Nesse entendimento, a linguagem é vista como um sistema simbólico construído social e culturalmente, e seu uso reflete os significados de macro nível social - por exemplo, identidade do grupo, diferenças de status - e cria significados de micro nível social - o que alguém está dizendo em um dado momento - (SCHIFFRIN, 1994).

De acordo com Gumperz (2002), os processos interpretativos ocorrem por meio das *pistas de contextualização*, isto é, quaisquer traços linguísticos, paralinguísticos e não-linguísticos (gestos, postura etc.) que contribuem para assinalar as pressuposições contextuais. Essas marcas possibilitam aos participantes inferir intenções comunicativas e interpretar em que atividade estão operando. As pistas de contextualização atuam, assim, no estabelecimento de enquadres³ (GOFFMAN, 2002) no curso da interação. O locutor sinaliza e o interlocutor interpreta qual atividade está sendo encenada.

Junto à noção de enquadre, Goffman (2002) desenvolve o conceito de *footing*, que está relacionado ao aspecto dinâmico da interação, às diferentes projeções dos interlocutores no discurso. A partir dessa constatação, o autor caracteriza o alinhamento⁴, a postura dos participantes em uma dada situação social. As mudanças de *footing* são constituídas e evidenciadas em grande parte pelas mudanças na “estrutura de participação” da fala, conceito desenvolvido por Goffman (2002). O autor mostra as complexas relações discursivas presentes nos formatos de produção (relativo ao falante) e de participação (relativo ao ouvinte). As noções de falante e ouvinte são decompostas, tratando do falante como: *animador*, indivíduo que produz as elocuções; *autor*, aquele que seleciona os sentimentos que estão sendo expressos e as palavras nas quais eles são codificados; *responsável*, alguém cuja posição social é estabelecida, alguém comprometido com o que as palavras expressam.

² Formas simbólicas são entendidas como “[...] um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos (THOMPSON, 2011, p. 79).

³ O conceito de enquadre refere-se à definição do que está acontecendo em uma interação, em qual atividade os participantes estão engajados e qual sentido eles dão ao que dizem.

⁴ O alinhamento representa a projeção do eu assumida pelo interlocutor em sua relação com os outros, consigo próprio e com o discurso em construção.

Em relação à estrutura de participação do ouvinte, Goffman (2002) distingue entre *ouvinte ratificado*, aquele que possui um espaço reconhecido no momento de fala; *ouvinte intrometido*, aquele que escuta às escondidas de forma proposital, que não é percebido pelos outros participantes de forma oficial no evento comunicativo; e *ouvinte por acaso*, aquele que ouve de forma accidental, sem pretensões de fazê-lo. Entre os ouvintes ratificados, Goffman (2002) diferencia o *interlocutor endereçado* – a quem o falante dispensa sua atenção e de quem se espera que se torne o próximo falante – do *interlocutor não-endereçado*, aquele que, apesar de participar do momento de fala, não é o foco direto do falante atual, o que não o impede de tomar o turno se lhe aprouver.

Na sequência, são estabelecidos os conceitos de ideologia e identidade assumidos neste estudo, a partir de uma perspectiva interacional.

2.1 IDEOLOGIA COMO PARTE CONSTITUTIVA DA VIDA EM SOCIEDADE

Historicamente, o conceito mais duradouro de ideologia pode ser creditado a Marx e Engels (2009), que a consideravam como um sistema de ideias materializado na religião, na metafísica, na moral etc. Esse sistema era usado como ferramenta pela classe dominante para distorcer a realidade e criar uma falsa consciência das coisas, apresentando de forma ilusória as ideias de seus interesses como sendo a realidade verdadeira. Defendiam que as ideias são produtos dos homens, mas esse homem não é pessoa livre, pois é limitado por sua condição produtiva e pelas relações no espaço social.

Esse conceito unitário e monolítico não é aqui tratado; ao contrário, considera-se a ideologia como um sistema de ideias instável, situado e influenciado por contextos relevantes, abrangendo toda a ordem social. Esse sentido é encontrado em Billig (1991) que considera ideologia um conceito multifacetado e complexo, caracterizado por contradições e ambiguidades, sofrendo influências culturais e variações no curso da história. Essa posição se distancia também da noção marxista ao afirmar que “A pessoa comum – o sujeito da ideologia – não é um joguete cego, cuja mente tem sido preenchida por forças externas e reage sem pensar. O sujeito da ideologia é um ser retórico que pensa e argumenta com ideologia”⁵ (BILLIG, 1991, p. 2). Essa noção, portanto, ultrapassa a formação e a divisão de classes embasada por questões materialistas; ela abrange toda a ordem social e pode ser evidenciada nas práticas interacionais. A ideologia, portanto, é parte constitutiva da existência em sociedade, visto que, para o autor, valores e opiniões comumente sustentados são eles próprios produtos culturais, e o próprio senso comum é uma forma de ideologia.

Nessa mesma linha, Shi-Xu (1992) defende que opiniões transmitem uma crença ideológica, por expressarem uma moral partilhada ou aceita. Para o autor, as opiniões são amparadas na coletividade cultural e podem ser inferidas a partir de fatos culturais objetivos trazidos ao discurso. As opiniões revelam normas sociais ou institucionais que projetam avaliação sobre o outro, refletindo o julgamento moral de alguém (SHI-XU, 2000). O autor destaca, ainda, que as opiniões não são apenas argumentativamente orientadas, mas também estão conectadas a ideologias, que funcionam como base de realidade para opiniões subjetivas, conferindo a estas uma aparência de factualidade. Nos dados analisados pelo autor, sustentações objetivas ideologicamente orientadas atuam na argumentação como um *frame* interpretativo para a opinião expressa.

Mais recentemente, Thompson (2011) construiu uma definição relativamente ampla de ideologia, sendo compreendida por ele como o sentido a serviço da dominação. O autor esclarece, ainda, que o sentido pelo qual está interessado é aquele mobilizado pelas formas simbólicas, que estão inseridas nos contextos sociais e que circulam no mundo social. Em sua proposta, nenhuma forma simbólica é ideológica por si mesma, isso será determinado na interação social, depende da maneira como é usada e entendida em contextos sociais específicos. Por essa razão, pode-se interpretar uma forma simbólica como sendo ideológica em um determinado contexto e como não sendo em outro.

A partir desta breve retomada da noção de ideologia, ela passou a ser considerada, neste trabalho, não como ferramenta de manipulação da realidade a serviço de ideais políticos, mas como parte constitutiva da sociedade. Nesse sentido, a ideologia é

⁵ The ordinary person – the ‘subject’ of ideology – is not a blind dupe, whose mind has been filled by outside forces and who reacts unthinkingly. The subject of ideology is a rhetorical being who thinks and argues with ideology. (Tradução nossa).

influenciada por seu contexto situacional, o que a torna um fenômeno dinâmico e mutável. Ela está materializada em ações humanas, em crenças e valores morais, devendo, portanto, ser acessada por meio da observância da interação social. Por sua vez, o sujeito social é considerado não como ser ingênuo e insensível, mas como alguém capaz de reagir a uma ideologia valendo-se dela mesma.

2.2 IDENTIDADE COMO CONSTRUÇÃO SOCIOINTERACIONAL

O conceito de identidade é objeto de estudo de muitos pesquisadores sob diferentes aspectos. Nesta pesquisa, a noção não é considerada *a priori*, como categoria social fixa e estável. As identidades são entendidas aqui como um construto interacional, por isso são fluidas e fragmentárias, negociadas e mantidas ou refutadas pelos participantes no momento da interação social.

Para Hall (2000), por exemplo, as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, produzidas em locais históricos e institucionalmente específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas particulares. O que nos permite dizer que, ao se estudar as identidades construídas em uma dada interação, deve-se considerar as informações relacionadas ao contexto histórico, social e cultural nos quais se situam as construções identitárias.

Bucholtz e Hall (2004, p.585-586) estudam a identidade a partir de uma relação de intersubjetividade. Para as autoras, trata-se de “[...] um fenômeno relacional e sociocultural que emerge e circula no contexto discursivo local de interação e não como uma estrutura estável localizada principalmente na mente individual ou em categorias sociais fixas”.

De acordo com Ochs (1993), a identidade projetada por um indivíduo deve ser confirmada ou rejeitada pelos outros membros da interação, uma vez que as projeções de identidade estão sempre sujeitas ao reconhecimento e à avaliação social. Para a autora, os falantes podem construir não apenas suas próprias identidades, mas também as identidades sociais dos outros interlocutores.

Moita Lopes (2001) também considera a identidade em termos de pluralidade. Para o autor, não apenas uma, mas diversas podem ser as identidades assumidas por um mesmo indivíduo no decorrer de uma interação. Dessa forma, “[...] entender as identidades sociais, metaforicamente, como um mosaico parece ser mais revelador de como as pessoas vivem a vida social, se modificando na dependência das práticas discursivas em que atuam” (MOITA LOPES, 2001, p.62).

Essa visão de identidade, enquanto mosaico, permite pensar que uma ou outra identidade poderá ganhar destaque conforme interesses e conveniências interacionais. Isso exigirá, no processo de análise, observar não que identidade as pessoas têm, mas quais identidades estão sendo construídas e ganhando relevância por intermédio do discurso.

3 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, desenvolve-se uma pesquisa de base qualitativa, tomando-a como uma prática interpretativa. Assim, pretende-se entender e explicar os fenômenos sociais a partir dos contextos naturais onde eles acontecem (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Os dados em análise foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos com o intuito de registrar materialmente a forma como os participantes utilizam a linguagem para produzir entendimentos. Para representar a conversa com o máximo de detalhes possível, optou-se por utilizar como modelo de transcrição um sistema gráfico que possibilitasse marcar pausas, hesitações, interrupções, ênfases, etc., adaptado de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974)⁶.

⁶ As convenções usadas na transcrição dos dados encontram-se no ANEXO A.

Realizou-se um estudo de caso, em uma audiência de conciliação no PROCON⁷. Para Yin (2001), esse tipo de investigação científica é adequado para responder questões do tipo “como e por quê”. Em um estudo de caso, um fenômeno contemporâneo é estudado em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

As audiências de conciliação no PROCON compreendem três fases, identificadas por Oliveira (2010) da seguinte forma: (i) *enquadre legal da reclamação*, fase na qual são apresentadas as versões de reclamante e reclamado sobre o ocorrido; (ii) *atribuição de responsabilidades*, fase na qual os participantes atribuem responsabilidades pelo problema que originou a reclamação; e (iii) *produção de acordo*, fase em que os participantes, auxiliados pelo mediador, oferecem propostas a fim de solucionar o problema. Essa estrutura não é fixa, podendo os momentos se sobrepor uns aos outros.

As interações institucionais, tal como a analisada aqui, envolvem geralmente uma redução na variedade de práticas interacionais disponíveis aos participantes. Como sugerem Drew e Heritage (1992), o ambiente e a identidade profissional determinam e restringem o tipo de interação aceitável para um dado momento específico. Para Maynard (1984), as interações institucionais são pautadas pela necessidade de realização de uma meta, por isso tendem a desenvolver formatos organizacionais para o cumprimento dessa meta, que no caso em questão é chegar a um acordo.

A audiência de conciliação que compõe o *corpus* deste estudo recebe o nome de *Super Gesso* e os participantes são: a reclamante, Sandra; os reclamados, Pedro e Carlos⁸; e a mediadora, Flávia⁹. O conflito tem como ponto motivador a insatisfação da consumidora em relação aos serviços de instalação de gesso em sua residência. Nessa audiência, o acordo não foi celebrado e a mediadora sugeriu que o caso fosse encaminhado para a justiça.

4 IDEOLOGIA E COCONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Começamos a análise considerando o início da interação, quando a mediadora reconhece o reclamado Pedro como ouvinte ratificado, ou seja, espera-se que ele seja o próximo falante para poder fazer seu relato dos fatos, o que ocorre a partir da linha 03.

Exerto 1: Nós fomos indicados

01 Flavia: bom, ô: seu Pedro eu não sei se: você se inteirou na carta do
 02 que tava acontecendo
 03 Pedro: não, mas eu sei o que está acontecendo (.) já faz tempo já a
 04 gente sabe o que está [acontecendo].
 05 Flavia: [hum::, hum]=
 06 Pedro: =olha, nós fomos indicados pra prestar um serviço pra ela,
 07 certo?
 08 Sandra: °infelizmente°,
 09 Pedro: NÃO, aí:: você vai [entra num mérito que não vai ser julgado
 10 ()]
 11 Sandra: [°não,(isso também não)°]=
 12 Pedro: =num va:i, é infelizmente, nós já temos quem fala felizmente
 13 também (0.4) já tem dezesseis [anos que eu lido isso]
 14 Flavia: [não, peraí num vão], num vão
 15 entrar no mérito.

⁷A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora por meio do parecer nº CAAE: 00620912.0.0000.5147.

⁸Na audiência, Carlos não se manifesta verbalmente, cabendo a Pedro defender a posição da empresa.

⁹Em respeito à ética, todos os nomes citados são fictícios.

Pedro começa seu relato (linha 06) se direcionando à mediadora. Para amparar sua fala, busca um dado da coletividade cultural (SHI-XU, 2000), a questão de terem sido indicados, que possui um valor ideológico positivo, uma vez que caracteriza o reconhecimento profissional por serviços prestados a outros. Essa estratégia funciona como recurso para conferir *status factual* a uma opinião subjetiva (SHI-XU, 2000). Assim, a afirmação de terem sido recomendados é uma tentativa do reclamado de atribuir a si a identidade de *bom profissional*, o que coloca em dúvida estarem ali na condição de reclamados.

No entanto, Sandra, a reclamante, que não era a interlocutora endereçada para aquele momento, rompe a fase de enquadre legal da reclamação sobrepondo sua fala ao fazer uma avaliação negativa (infelizmente) da indicação recebida. A reclamante demonstra não estar alinhada ao enquadre institucional de audiência e instaura com o reclamado um novo enquadre – bate boca – (linhas 08 a 13). Pedro, nesse novo enquadramento (linhas 12 e 13), segue com seu objetivo de construir uma identidade de *bom profissional* e para isso recorre ao elemento do senso comum – tempo de serviço –, que ideologicamente também possui um valor positivo, pois denota experiência e qualificação para o serviço.

Nas linhas 14 e 15, a mediadora se sobrepõe à fala do reclamado na tentativa de reenquadramento da institucionalidade da atividade. Flávia consegue seu intento e a fase inicial da audiência, na qual cada uma das partes narra sua versão do evento, é retomada, como pode ser observado no excerto seguinte, em que o reclamado relata sua versão sobre o ocorrido.

Excerto 2: O projeto não fomos nós

24 Pedro: Foi apresentado pra gente um projeto de um- uma firma
 25 concorrente nossa (.) então: nós orçamos o valor em cima des-
 26 desse projeto. (1.2) vão fazer vão fazer papapá. Ficou
 27 estabelecido que ela nos daria quinhentos reais mensais. (.) lá
 28 teve problema de parte elétrica, a cozinha atrasou um pouquinho,
 29 o:: azulejo pra pode:r, fomos embora, aí ela nos pagou mil
 30 reais, duas prestações de quinhentos reais, aí nós fizemos (.)
 31 os três quartos °tã- tão concluídos° tem um friso do quarto
 32 dela que o esposo dela alegou que tinha um armário que vai ser
 33 feito, que a posição do projeto não estava de acordo, porque ia
 34 avançar o guarda-roupa e- e o friso não poderia ser ali. <o
 35 projeto não fomos nós> mas nós concordamos também, num não tinha
 36 problema não. (1.8) o banheiro tem que fazer () rapaz pra
 37 fazer o projeto (1.4) um vidro que ela desejasse cortar porque
 38 era vidro jateado tem que ela que tem que decidir. eu posso
 39 sugerir mas quem tem que decidir é eles. não sou eu, cê entendeu.
 40 a sala dela deu um problema técnico, de execução , não tinha no
 41 projeto da menina os tubos passando, depois passaram a ter,
 42 entendeu. então foi sugerido em função do que ocorreu (.) um
 43 detalhe, por vários detalhes a gente sugeriu e deixou eles
 44 decidirem, um dia o esposo dela pegou e falou as- eu quero
 45 parar o serviço.

Esse excerto é parte do relato de Pedro sobre o que ocorreu. Nele, o reclamado deixa claro que o projeto da obra já veio pronto, portanto se exime da responsabilidade em relação a ele (linhas 24 a 26). Na sequência, expõe problemas de atraso na construção da casa e no projeto (linhas 28 a 39) que impediram a continuação dos seus serviços. Para tanto, recorre a um discurso reportado, dando voz ao marido da reclamante, que se torna responsável pela afirmação (o esposo dela alegou que tinha um armário que vai ser feito, que a posição do *projeto* não estava de acordo). Shi-xu (2000) aponta que opiniões podem ser também mediadas por outras vozes, seja de indivíduos, grupos ou instituições, de forma que produzam efeitos desejáveis. No caso desse excerto, Pedro anima a voz do marido da reclamante como estratégia argumentativa para sustentar sua opinião.

Usando da elevação do tom de voz, o reclamado chama a atenção para o projeto e reforça que este não era de sua autoria (o projeto não fomos nós), argumento reiterado na linha 41, quando deixa marcado que a autoria é de outra pessoa (projeto da menina). A

escolha do termo “menina” para caracterizar a autora do projeto é mais um intento de desqualificá-lo, pois ideologicamente, em nossa cultura, esse termo refere-se a uma pessoa frágil, de pouca idade, portanto, inexperiente e imatura. Na linha 45, usando novamente o discurso reportado, Pedro anima a voz do esposo de Sandra, que se torna autor e responsável pelo dito que levou à paralização da obra (o esposo dela pegou e falou as-eu quero parar o serviço).

Sandra, no entanto, se opõe às contribuições verbais de Pedro e acrescenta outras informações relevantes para a constituição da realidade dos fatos que geraram o conflito, como se pode observar no excerto a seguir.

Excerto 3: Só iam pra receber o dinheiro

61 Flavia sandra, a senhora tem alguma coisa a [fala:]
 62 Sandra: [flávia] <o negócio é o
 63 seguinte>, desde o início começou-se o serviço eles trabalhavam
 64 TRÊS DIAS e só iam pra receber dinheiro no meu serviço. isso
 65 aconteceu duas vezes. eu já até coloquei pra você. sendo que
 66 esses detalhes se vai por vidro ou não, depois:: o- o carlos
 67 conversou com o lucas e falou, <conversou com o cara do vidro>
 68 e falou, a gente não tem condição de pôr vidro agora, aí o cara
 69 do vidro falou olha, vocês mandam fazer o acabamento que tem
 70 que ser feito depois a gen- quando você puder vocês encaixam o
 71 vidro.

Nesse excerto, Flávia endereça a interlocução a Sandra, abrindo espaço para que ela possa exercer seu direito de fala (linha 61). A mediadora obedece, dessa forma, à organização da interação institucional do PROCON, na qual as partes têm assegurada a oportunidade de expressar suas visões sobre o evento.

A reclamante inicia sua narrativa fazendo referência a uma situação concreta para avaliar negativamente a conduta dos reclamados, atribuindo a eles a identidade de *maus profissionais* (linhas 63 e 65) (desde o início começou-se o serviço eles trabalhavam TRÊS DIAS e só iam pra receber dinheiro). A ênfase dada à quantidade de dias trabalhados e algumas outras pistas contextuais presentes na fala de Sandra, como a marcação temporal (desde o início), o uso do operador argumentativo (só)¹⁰ e o aumento no volume da voz (TRÊS DIAS), revelam sua intenção de intensificar a avaliação negativa e, assim, reforçar a identidade de profissionais dos reclamados como oportunistas e interesseiros. A questão de irem até seu local de trabalho para receberem é outro fator que também ganha relevo no piso conversacional de Sandra quando esta usa a expressão que indica recorrência (isso aconteceu duas vezes, linha 65). O comportamento dos reclamados descrito pela reclamante foge às normas sociais ou institucionais¹¹ e projeta avaliações negativas sobre o outro. Essas avaliações não estão explícitas na narrativa, mas podem ser inferidas a partir dos fatos objetivos trazidos ao discurso para sustentar as opiniões. Nesse caso, as sustentações objetivas (eles trabalhavam TRÊS DIAS e só iam pra receber dinheiro) constituem a base de realidade para o julgamento moral de alguém sobre o outro. A realidade social trazida ao discurso projeta valores ideológicos da sociedade à qual os participantes pertencem (SHI-XU, 2000).

Mais adiante, Sandra faz referência ao contato de seu esposo com o vidraceiro (linhas 66 e 68) para desconstruir a realidade constituída por Pedro de que havia problemas no projeto e na casa que impediam a continuidade de seu serviço. Para dar mais credibilidade à sua fala, Sandra, por meio de discurso reportado, anima a voz de um expert sobre o assunto, colocando em dúvida a versão dos reclamados (linhas 69 a 71) (aí o cara do vidro falou olha, vocês mandam fazer o acabamento que tem que ser feito depois

¹⁰De acordo com Koch (2009), esse operador tem como função introduzir um pressuposto (no caso, de que os reclamados não trabalhavam) e se orienta para sua afirmação total (queriam receber sem ter trabalhado o suficiente para isso).

¹¹ Em algumas situações pode até incidir como crime de acordo com o Código de Defesa do Consumidor que no seu artigo 71 proíbe utilizar, na cobrança de dívidas, de ameaça, coação, constrangimento físico ou moral, afirmações falsas incorretas ou enganosas ou de qualquer outro procedimento que exponha o consumidor, injustificadamente, a ridículo ou interfira com seu trabalho, descanso ou lazer.

a gen- quando você puder vocês encaixam o vidro). Aqui, há outro recurso argumentativo com carga ideológica marcante, pois socialmente quando se cita a fala de um especialista no assunto, o que a teoria da argumentação chama de argumento de autoridade¹², desloca-se do locutor a responsabilidade pelo que está sendo alegado, ao passo que agrupa mais credibilidade à afirmação.

Na continuidade de seu relato, excerto (3), a reclamante segue a descrição dos problemas que ocorreram na casa, agora mostrando imagens do forro.

Excerto 4: Olha pro cé vê

93 Sandra: [olha o estado da minha sala!] isso aqui não- olha- o cara
 94 do gesso, o outro, falou... gente- olha is- olha aqui-, tudo
 95 trincado, o fri₁:so, [essa sala não tem jeito, todo]
 96 Pedro: [essa sala eu falei que não] vai
 97 aproveitar porque [ele interrompeu. não, não tem jeito. não
 98 tem jeito.]
 99 Sandra: [não tem jeito a cozinha,] o forro que
 100 ele colocou (.) >eu preciso dar<[TRÊS mãos de massa: (.) pra
 101 tirar as imperfeições]=
 102 Pedro: [nã- não (.) nãonão]
 103 Flavia: [ºaqui, seu Pedro, deixa ela falarº]
 104 Sandra: =três mãos de MASSA,(.) cê coloca o gesso já é um serviço
 105 CARO, pra te- pra di- diminuir ªa despesa de massaº, todo o
 106 meu teto que ele colocou forro liso eu preciso de <três
 107 mãos de MASSA>. os três pintores que foram lá falaram nós
 108 temos que dar três mãos de massa >pra tirar a imperfeição<,
 109 por que o tempo inteiro aqui >tudo trincado<. as placas
 110 toda- você vê, o que eles já passaram lá olha >pro cé vê<
 111 você vê as trincas as falhas, as faltas. é tudo uma
 112 porqueira, uma porqueira .isso aqui é uma só. >só pro cé vê<
 113 ó. isso aqui- foi- olha (.) tudo quebrado (.) as
 114 beiradas. tudo quebrado. a minha sala tá assim. isso aqui
 115 é minha sala ó.

O excerto acima mostra a reclamante apresentando algumas fotos do trabalho dos reclamados em sua casa. Repetindo por quatro vezes o verbo (olha) e fazendo uso de dêiticos espaciais (isso, aqui), Sandra reafirma a má qualidade do serviço oferecido pelos reclamados (linhas 93 a 95). As fotos são apresentadas com valor de prova material, de evidência factual, funcionando como recurso para que sua fala não seja assumida apenas como uma opinião subjetiva, mas como um fato objetivo. Sobre isso, Shi-xu (2000) mostra que, quando fatos da realidade social são usados para sustentar opiniões, o caráter subjetivo e objetivo dos significados se tornam fundidos.

Na sequência, Pedro corrobora as sustentações de Sandra de que o gesso colocado na sala não poderá ser aproveitado, mas responsabiliza a interrupção feita pelo marido da reclamante como causa dos problemas (linhas 96 e 98).

Nas linhas 99 a 101, Sandra alega que será preciso dar três mãos de massa para tirar as imperfeições do forro da cozinha. A reclamante, utilizando mais uma vez da variação na tonicidade vocal em algumas palavras, avalia negativamente o trabalho dos reclamados como imperfeito (TRÊS mãos de [massa: (.) pra tirar as imperfeições]). Pedro, na tentativa de se defender das acusações,

¹²O argumento de autoridade consiste na utilização de [...] atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese [...]” (PERELMAN; TYTECA, 2005, p.348).

tenta tomar o turno para si, sobrepondo sua voz à de Sandra (linha 102). Entretanto, é impedido por Flávia, que tem a responsabilidade de gerenciar a alocação dos pisos conversacionais, e garante que a reclamante prossiga (linha 103).

Na continuidade, a contratante acrescenta à sua narrativa a questão do gasto extra que terá devido à má qualidade do trabalho prestado (linhas 104 a 107). Para dar relevo à sua opinião, Sandra repete três vezes o fato de ter quer dar mãos de massa a mais para cobrir as imperfeições. Além das repetições, para ser mais enfática, em alguns pontos da fala há a elevação do tom de voz (linhas 104, 105, 107). A fim de reforçar sua argumentação, a reclamante repete a mesma afirmação uma quarta vez, mas agora faz uso do discurso reportado ao animar a voz dos pintores que viram a obra (linhas 107 a 109).

Sandra segue mostrando fotos com as falhas deixados pelo prestador de serviço, e faz isso de forma muito contundente ao utilizar expressões que funcionam como dêiticos espaciais (você vê, olha pro cé vê, só pro cé vê, ó, isso aqui) e apontam os problemas na obra (linhas 110, 111, 112, 113). Além disso, avalia o serviço recebido como “imperfeito” e “porqueira” (linhas 108 a 112) reforçando, dessa forma, a identidade dos reclamados como *maus profissionais*.

Na continuação, Pedro tenta desconstruir a identidade negativa que a reclamante vem sustentando de seu trabalho.

Excerto 5: O barato sai caro

160 Pedro: >a gente tem servi-<, a gente tem serviços bons e executados,
 161 tanto é que nós vivemos disso há dezesseis anos. como você
 162 não entende, (.) eu não vou discutir [contigo]
 163
 164 Sandra: [infeliz]mente infelizmente sabe. por causa de duzentos e
 165 cinquenta reais, eu deixei de fechar com uma firma que é:::
 166 (.) que tem credibilidade na cidade. infelizmente! >sabe
 167 aquilo< o barato sai caro por causa de duzentos e cinquenta.
 168 eu pondo tudo de melhor na minha casa, por causa de <duzentos
 169 e cinquenta reais> (.) eu tô tendo essa <amolação>. é uma
 170 coisa que já tinha que tá pronta. °(a menina que [(fez este
 171 projeto disse que o projeto tinha que tá pronto há muito
 172 tempo)°]

Pedro inicia a sequência de conflito (5), utilizando, uma vez mais, o elemento do senso comum com valor ideológico positivo, tempo de serviço, para construir uma imagem positiva de si e de seu trabalho, pois se acredita que quem possui muito tempo fazendo algo se torna experiente e, portanto, bom naquilo que faz. Na continuação, para deslegitimar e desacreditar as alegações da reclamante, Pedro ancora-se em uma convenção cultural, de que quem não entende de determinado assunto não pode fazer juízo de valor sobre ele. Assim, o reclamado avalia negativamente a competência de Sandra para fazer julgamentos de seu serviço (linhas 160 a 163). Sobre isso, Shi-xu (1992) sugere que as avaliações transmitem uma crença ideológica, por expressar uma moral partilhada ou aceitável, uma ação avaliativa pela qual algum valor ou norma sócio-cultural é adotado.

Sandra, sobrepondo sua voz, toma o turno, iniciando com o uso do item avaliativo “infelizmente” que, neste caso, especificamente, foi usado para acentuar o arrependimento de ter feito contrato com a empresa Super Gesso, que era a mais barata, e não outra com maior credibilidade (linhas 164 a 166). A reclamante também faz uso de um elemento do senso comum, o ditado popular “O barato sai caro” (linha 167), que tem um valor ideológico negativo, pois se subentende que o de menor valor é de pior qualidade. Com essa estratégia, Sandra insiste na construção da identidade daqueles que prestaram serviço em sua casa como sendo *maus profissionais*. Essa ideia é defendida também quando faz menção ao fato de que a obra já deveria estar terminada (linha 170).

Por fim, faz uso novamente do discurso reportado (linhas 171 e 172), animando a voz da projetista da obra. Aqui, o termo “menina” não tem a mesma conotação quando usado no exceto 2, linha 41, mas marca a autoria do projeto sendo de uma mulher, especialista na questão, que avalia negativamente a obra realizada pelos reclamados. Isso ratifica a afirmação de Thompson (2011) de que se

pode interpretar uma forma simbólica como sendo ideológica em um determinado contexto e como não sendo em outro. Ou mais ainda, que o valor ideológico de uma forma simbólica pode variar de acordo com o contexto de uso e a meta interacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados mostrou sequências de conflito geradas a partir da divergência entre as versões dos fatos apresentadas por reclamante e reclamado. Durante a audiência, os participantes não se detiveram à descrição objetiva dos acontecimentos, mas, a partir de um jogo de atribuições de responsabilidades, buscaram desqualificar o outro, por meio não só de narrativas factuais, como também fazendo uso de formas discursivo-culturais que veiculam valores ideológicos específicos.

Observou-se que, durante a construção e sustentação do objeto da reclamação, os participantes utilizaram, como uma das estratégias para conseguir êxito no conflito, a projeção de identidades com o intuito de manter uma imagem positiva de si, enquanto atribuíam ao seu opositor um status negativo.

A reclamante, por exemplo, dispensou grande parte de sua narrativa para projetar aos reclamados a identidade de *maus profissionais*. Nesse sentido, recorreu a recursos paralingüísticos, como variações prosódicas, e a estratégias linguístico-discursivas, como o uso de repetições, operadores argumentativos, discursos reportados e narrativas factuais. Também mostrou evidências materiais, como fotos, para confirmar sua avaliação negativa do trabalho realizado pelos reclamados. Fez uso ainda de elementos baseados no senso comum, como no caso de ditados populares, que possuem um valor ideológico culturalmente aceito e partilhado. Por fim, como postula Shi-xu (2000), os fatos objetivos narrados pela reclamante, especialmente no excerto (3), serviram para fornecer status de factualidade à opinião subjetiva de que os reclamados eram maus profissionais.

No caso dos reclamados, representados nos excertos por Pedro, a fala focou prioritariamente na tentativa de desconstruir a imagem negativa imputada pela reclamante ao seu trabalho, ao mesmo tempo em que atribuía a si a identidade de *bons profissionais*. Para isso, o reclamado usou elementos da coletividade cultural, como, por exemplo, a questão de terem sido indicados para o trabalho, o que demonstra reconhecimento profissional; o tempo de serviço como indicador de experiência na área, o que os caracteriza como pessoas qualificadas; discursos reportados para agregar valor à sua argumentação e determinadas escolhas lexicais. Todos esses elementos expressam valores ideológicos evidenciados e determinados na prática interacional (BILLIG, 1991; THOMPSON, 2011) que orientam a significação de sentidos para alcançar metas específicas.

A análise realizada mostrou que a dimensão ideológica, na audiência investigada, teve como função, na construção de identidades, orientar a significação do sentido para uma estrutura reconhecida e partilhada socialmente. Já as identidades construídas serviram como recurso argumentativo direcionado a propósitos interacionais específicos: ora para validar a afirmação da reclamante de que os reclamados eram *maus profissionais* e, por isso, o serviço recebido era de má qualidade, o que levou à paralisação da obra; ora para deslegitimar as acusações da reclamada e sustentar a identidade de *bons profissionais*, o que não justificava a paralisação da obra por parte dos contratantes.

Este trabalho confirma a proposta de Billig (1991) de que o sujeito social não é um ser ingênuo e passivo diante da ideologia, mas consegue valer-se dela em suas práticas sociais. E, também, que é na interação que os significados ideológicos das formas discursivas são negociados e definidos (THOMPSON, 2011). A análise mostrou que as identidades foram coconstruídas e negociadas durante a interação (BUCHOLTZ; HALL, 2004; OCHS, 1993; MOITA LOPES, 2001), não se tratando, portanto, de um fenômeno fixo e rígido, mas de um construto sociointeracional.

Por fim, queremos registrar que, embora a situação de interação analisada neste estudo seja singular, há traços convencionais cuja repetição é provável em outras interações do tipo, como, por exemplo, o conflito de posições e a invocação de autoridade. Entretanto, ressaltamos que o uso da dimensão ideológica como base de realidade para fornecer status de factualidade a opiniões subjetivas (SHI-XU, 2000) – a construção ideológica dos “fatos” – é um resultado válido tão e somente para este contexto específico, necessitando ser confirmado em outras audiências do gênero.

REFERÊNCIAS

- BILLIG, M. *Ideology and opinions: studies in rhetorical psychology*. London: Sage, 1991.
- BRASIL. *Lei nº. 8.078, de 11 de setembro de 1990*. Código de Defesa do Consumidor. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8078.htm. Acesso em: 21 jul. 2017.
- BRENNEIS, D. Language and disputing. *Annual Review of Anthropology*, Los Angeles, California, v. 17, p. 221-237, 1988.
- BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Language and identity. In: DURANTI, A. *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 369-394.
- CORONA, M. D. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. *Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009. p. 13-44.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.
- DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: _____. *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 3-65.
- GOFFMAN, E. *Frame analysis*. New York: Harper & Row, 1974.
- GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.) *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002 [1964].
- GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002 [1979]. p. 107-148.
- GRIMSHAW, A. D. *Conflict talk*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- GUMPERZ, J. J. On interactional sociolinguistic method. In: SARANGI, S.; ROBERTS, C. (org.). *Talk, work and institutional order: discourse in medical, mediation and management settings*. New York: Mouton de Gruyter, 1999. p. 453-471.
- GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002 [1982].p. 149-182.

HALL, S. Quem precisa da identidade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000 [1996]. p. 103-133.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAYNARD, D. W. *Inside plea bargaining: the language of negociation*. New York: Plenum, 1984.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; COSTA LIMA, C.; LOPES DANTAS, M. T. (org.). *Narrativas, Identidades e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001, p. 55-71.

OCHS, E. Constructing social identity: a language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, v. 26, n. 3, p. 287-306, 1993.

OLIVEIRA, A. E. *A prática discursiva de perguntar em situações de conflito: uma abordagem interacional*. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. Tradução de Maria Clara Castellões de Oliveira et. al. *Veredas*, Juiz de Fora, MG, v. 7, n. 1-2, p. 11-73, 2003 [1974].

SCHIFFRIN, D. Interactional sociolinguistics. In: SCHIFFRIN, D. *Approaches to discourse*. Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishers, 1994. p. 97-136.

SHI-XU. Argumentation, explanation, and social cognition. *Text: an interdisciplinary journal for the study of discourse*, New York, v. 12, n. 2, p. 263-291, 1992.

SHI-XU. Opinion discourse: Investigating the paradoxical nature of the text and talk of opinions. *Research on Language and Social Interaction*, v. 33, n. 3, p. 263-289, 2000.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VUCHINICH, S. The sequential organization of closing in verbal family conflict. In: GRIMSHAW, A. *Conflict talk: sociolinguistics investigation of arguments in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.



Recebido em 23/11/2011. Aceito em 23/12/2018.

ANEXO A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

[colchetes}	fala sobreposta.
(0.5)	pausa em décimos de segundo.
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundo
=	contigüidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes distintos.
.	descida de entonação.
?	subida de entonação.
,	entonação continua.
? ,	subida de entonação mais forte que a vírgula e menos forte que o ponto de interrogação.
:	alongamento de som.
-	auto-interrupção.
<u>sublinhado</u>	acento ou ênfase de volume.
MAIUSCULA	ênfase acentuada.
º	fala mais baixa imediatamente após o sinal.
ºpalavrasº	trecho falado mais baixo.
palavra:	descida entoacional inflexionada.
palavra:	subida entoacional inflexionada.
↑	subida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos sublinhados.
↓	descida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos precedidos de sublinhado.
>palavras<	fala comprimida ou acelerada.
<palavras>	desaceleração da fala.
<palavras	inicio acelerado.
hhh	aspirações audíveis.
(h)	aspirações durante a fala.
.hhh	inspiração audível.
(())	comentários do analista.
(palavras)	transcrição duvidosa.
()	transcrição impossível.
th	estalar de língua.
"aspas"	fala reportada/diálogo construído

A POSIÇÃO-SUJEITO GRAMÁTICO: UMA DAS POSIÇÕES ASSUMIDAS POR ANDRÉS BELLO¹

LA POSICIÓN SUJETO GRAMÁTICO: UNA DE LAS POSICIONES ASUMIDAS
POR ANDRÉS BELLO

THE GRAMMATICAL SUBJECT-POSITION: ONE OF THE POSITIONS HELD
BY ANDRÉS BELLO

Kelly Cristini Granzotto Werner*

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: Sob a perspectiva teórica da História das Ideias Linguísticas na sua relação com a Análise do Discurso (AD) e a Enunciação, este artigo tem por objetivo propor uma reflexão sobre a posição-sujeito gramático assumida por Andrés Bello na *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847, Chile) e mostrar que não é a única que se revela nesse discurso. Além disso, lançamos um olhar sobre os lugares sociais ocupados e a voz assumida pelo autor no seu percurso de vida, que também podem dar a conhecer outras posições-sujeito. Suas diferentes ocupações levam-no à produção de saber científico e intelectual. A partir da análise de alguns enunciados do prefácio da obra, buscamos compreender o que as posições-sujeito revelam. Os resultados obtidos indicam a dispersão do sujeito no material analisado.

PALAVRAS-CHAVE: História das Ideias Linguísticas. Posição-sujeito. Gramática. Andrés Bello.

RESUMEN: Bajo la perspectiva teórica de la Historia de las Ideas Lingüísticas en su relación con el Análisis del Discurso y la Enunciación, este artículo tiene por objetivo proponer una reflexión sobre la posición sujeto gramático asumida por *Andrés Bello en la Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847, Chile) y mostrar que no es la única que se presenta

¹ Trabalho apresentado à disciplina “Sujeito e discurso – módulo I”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), durante o 1º semestre de 2018, ministrada pela Profa. Dra. Verli Petri, a quem agradeço a primeira leitura e as sugestões.

* Professora do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Rosa Sturza. E-mail: kcgbr@yahoo.com.br.

en ese discurso. Además, lanzamos una mirada sobre los lugares sociales ocupados y sobre la voz asumida por el autor en su trayectoria de vida, que también pueden dar a conocer otras posiciones sujeto. Sus distintas ocupaciones le llevan a la producción de saber científico e intelectual. A partir del análisis de algunos enunciados del prólogo de la obra, buscamos comprender qué las posiciones sujeto revelan. Los resultados obtenidos indican la dispersión del sujeto en el material analizado.

PALABRAS CLAVE: Historia de las Ideas Lingüísticas. Posición sujeto. Gramática. Andrés Bello.

ABSTRACT: Under the theoretical perspective of History of Linguistic Ideas in its relation with Discourse Analysis (DA) and Enunciation, this article's objective is to propose a reflection on the grammarian subject-position held by Andrés Bello in *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847, Chile) and to show that it is not the only one that reveals itself in this discourse. Furthermore, we take a critical look on the occupied social places, which may also know other subject-positions, and the voice taken by the author in his life journey. His different occupations lead him to scientific and intellectual knowledge production. From the analysis of some statements in the book's preface, we aim at comprehending what the subject-positions reveal. The results indicate the dispersion of the subject in the analysed material.

KEYWORDS: History of Linguistic Ideas. Subject-position. Grammar. Andrés Bello.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A produção gramatical de Andrés Bello não se resume, como se sabe, à *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847), embora seja sua obra de maior destaque. Há quatro versões posteriores da obra, revisadas por Bello (1850, 1853, 1857 e 1860), e outras duas mais que surgiram no Chile, ainda em vida do autor, em 1862 e 1864, e nestas não fez mudanças. Tomamos a primeira edição, disponível online, na Biblioteca Nacional Digital do Chile.

Como se configura a gramática em estudo? Apresenta um Prólogo de nove páginas, dividido em doze números, uma página de Erratas, uma página de Noções Preliminares, cinquenta e um capítulos² e dezenove páginas de notas de fim.

Sob a perspectiva teórica da História das Ideias Linguísticas (HIL) na sua relação com a Análise do Discurso (AD) e a Enunciação, buscamos investigar, neste artigo, o funcionamento da posição-sujeito gramático na obra citada. Para tal, observamos enunciados do Prólogo. Faz-se também necessário revisitar na teoria, a noção de sujeito. Mas antes é preciso entender quem é Andrés Bello? Que sujeito é esse? Que posições-sujeito assume a partir das atividades que desenvolve?

2 UM OLHAR SOBRE O SUJEITO ANDRÉS BELLO

Antes de analisar o discurso de Andrés Bello, entendemos necessária uma incursão na sua vida, porque as condições de produção interferem nas posições que o sujeito vem a ocupar, bem como no saber que vem a produzir. Há diferentes momentos na trajetória de Bello: a formação intelectual na Venezuela, seu país natal, e algumas produções (1781-1810), os estudos e a diplomacia em Londres (1810-1829), o regresso à América Latina e a vida no Chile (1829-1865), sendo esta última, a mais fecunda da produção e atuação do autor.

Don Andrés Bello nasceu em Caracas, Venezuela, em 1781, e faleceu no Chile, em 1865, com 84 anos. Pertenceu a uma família estudada (seu pai era advogado e sua mãe era de uma família de artistas), e teve acesso à educação clássica e religiosa. Sabia Latim, francês e inglês e era leitor e estudioso de textos europeus. Foi, inclusive, professor de Simon Bolívar nos tempos de Caracas. Atuou como diplomata em Londres durante 19 anos. No seu regresso, à América (Chile), em 1829, trabalhou no jornalismo, ministrou aulas, foi o primeiro reitor da Universidade do Chile (1843), ocupou cargos políticos e públicos, redigiu o Código Civil de la República de Chile (1856), publicou a *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847) e outras obras

² Em edições mais recentes da gramática (por exemplo, a de 1984), os editores subdividiram os capítulos em números. Na versão citada, há 1288 números. Também apresenta Prefácio e um Apêndice. Há edições que consideram 50 capítulos. Há também as que apresentam índice.

importantes sobre língua. Viveu, portanto, os últimos ares do século XVIII e parte do XIX, períodos marcados pelos movimentos pró-independência das colônias hispano-americanas e estruturação das jovens nações.

A produção linguística reúne um conjunto de artigos publicados em jornais da época, entre eles, *Gramática castellana* (1832), *Análisis ideológico de los tiempos verbales* (1841), tratado de ortografia e obras como a *Gramática dela lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847), *Compendio de gramática castellana para el uso de las escuelas primarias* (1851), *Obras Completas* (1955). Na verdade, suas obras nascem de um processo de escrita e de pensamento que vem sendo gestado e desenvolvido desde os anos de Londres.

Em 1851, foi designado membro da Real Academia Española. Sua vida foi recheada de trabalhos variados, escrevendo e publicando textos nos campos linguístico, filosófico, literário, jurídico e histórico. Foi reconhecidamente um polígrafo e uma figura representativa para a civilização hispano-americana, que buscava a liberdade em relação à metrópole. Além disso, foi um patriota e viveu o sonho de Bolívar de uma América unificada (BARROS, 2003, p. 43). É visto como uma personalidade importante da história chilena, mas também uma figura transnacional.

3 A NOÇÃO DE SUJEITO

Para observar o sujeito na obra, faz-se necessário recuperar, na teoria, a noção de sujeito. Tomamos aqui perspectivas teóricas diferentes, a teoria da enunciação de Émile Benveniste e a AD de Michel Pécheux. Essa retomada, tão necessária para as respostas das nossas questões iniciais, caminha no sentido proposto por Auroux (2014), quando fala em horizontes de retrospecção e projeção. Precisa-se valorizar os saberes do passado, para compreender o presente e para, quem sabe, promover um futuro.

3.1 A NOÇÃO DE SUJEITO NOS ESTUDOS ENUNCIATIVOS DE BENVENISTE

A partir dos estudos e vastos trabalhos analíticos de Benveniste, reunidos nos conhecidos *Problemas de Linguística Geral I e II*, publicados em dois volumes, sendo o primeiro em 1966 e o segundo em 1977, podemos falar de uma teoria da enunciação. Seu pensamento possibilitou, em caráter inovador, a reintegração do sujeito nos estudos da linguagem, categoria excluída pelo corte saussuriano. Essa reinserção também permitiu um avanço em direção aos estudos do discurso. Percebe-se que Benveniste devolve ao sujeito seu lugar, a partir do momento em que concebe a linguagem de modo diferente do que se vinha pensando na época. Isso significa admitir a (inter)subjetividade como algo que lhe é constitutivo. Ou dizendo de outro modo, requer acolher a dimensão subjetiva da linguagem. Sendo assim, o sujeito passa de elemento excluído a elemento essencial. Essa ideia está no artigo “Da subjetividade na linguagem” (1958): “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego.” (BENVENISTE, 1958, p. 286).

A partir dessa colocação, Petri (2004) afirma que o sujeito benvenistiano é um “sujeito egocêntrico”, que dono do seu dizer, na medida em que *ego* é sinônimo de *eu*. Ou seja, é o pronome eu. Para Benveniste, a definição de subjetividade é a capacidade do locutor se propor como sujeito, ou seja, assumir a palavra e dizer *ego* (= eu). Neste mesmo artigo, também está dito:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem. (BENVENISTE, 1958, p. 285).

Ou seja, o homem é um ser de linguagem. Mas não o é sozinho, precisa do outro. O eu é o locutor; este se enuncia como sujeito e implanta diante de si um tu, o alocutário, que pode, pela propriedade da reversibilidade, ser um eu. É a linguagem que viabiliza a existência de eu - tu, enquanto sujeitos, mediante o respeito à condição de diálogo. Ou seja, entendemos que a subjetividade, pensada por Benveniste (1958), não é projetada no eu, mas sim na relação de intersubjetividade do par eu-tu, acontecida em um aqui-agora.

Desse modo, esse vínculo dos sujeitos é dialógico por natureza. Para o autor (1958, p. 287), “é numa realidade dialética que englobe os dois termos e os defina pela relação mútua que se descobre o fundamento linguístico da subjetividade”.

Esse fundamento, que é linguístico, repousa representativamente na noção de pessoalidade e se dá por contraste. A categoria de pessoa existe em qualquer língua e, por isso, a possibilidade da subjetividade na linguagem também. Benveniste reconhece como pessoa, eu e tu, e como não pessoa, o ele. Nela se ancoram as demais parceiras que demonstram o sujeito, a espacialidade e a temporalidade, ou seja, categorias de espaço e tempo, formando a tríade eu/tu-aqui-agora.

Isso quer dizer que, para Benveniste (1956), a subjetividade pode ser identificada materialmente em um enunciado através de algumas formas que a língua empresta ao locutor - a déixis (as funções sintáticas também³). Em o fazendo, transforma-se em sujeito. Tais marcas seriam pronomes pessoais, verbos e advérbios. Assim, a língua comporta índices especiais, em seu interior, os reveladores da subjetividade, que se encontram à disposição de todo locutor que os deseje assumir e falar.

É evidente que a existência da subjetividade se dá na e pela linguagem, mas é a atitude do locutor diante da língua que ativa essa propriedade e assim deve ser porque não haveria possibilidade de dispor, para cada indivíduo, signos específicos para marcar a sua subjetividade. Todos usam os mesmos. Depois da enunciação, estão livres e vazios, de sentido e referência, novamente, para outro locutor. De acordo com Benveniste (1958, p. 288), “a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu*.” Para o autor (1958), não há outra forma de o indivíduo legitimar sua subjetividade senão pelo testemunho dado por ele mesmo para um outro. Então, o sujeito se apropria da língua e também a atualiza.

Desse modo, para entender como o sujeito se constitui e faz sentido em um estudo que tem por base a teoria da enunciação de Benveniste, podemos partir da observação e análise das categorias de pessoa, de tempo (1965) e de espaço, sendo que a primeira é o parâmetro para as demais. Isto é, quando fazemos um estudo enunciativo, buscam-se as marcas do sujeito na enunciação.

Enquanto locutor, podemos pensá-lo como fonte da enunciação, mas o sentido de sua mensagem, a natureza do dizer é heterogênea, porque necessita do outro (alocutário) para enunciar. Pode ser que haja uma ilusão de ser o centro do dizer e do sentido, mas isso é necessário à enunciação.

A partir dessas ideias sobre o sujeito, a linguagem e o sentido, pode-se observar em Benveniste uma teoria subjetiva da linguagem. Passemos agora a ver como a AD fez o resgate do sujeito e como o entende. Pêcheux retoma essa categoria, a partir de Benveniste, linguista que a traz para a Ciência Linguística e a reformula.

3.2 A NOÇÃO DE SUJEITO NOS ESTUDOS DISCURSIVOS DA AD PECHEUXIANA

Embora também comungue da ideia de Benveniste de que o sujeito se constitui na e pela linguagem, a AD, proposta por Pêcheux, questiona o subjetivismo idealista, isto é, o sujeito origem da enunciação, homogêneo porque acredita que é afetado por elementos exteriores: a ideologia, o inconsciente e a história. Isso se justifica se observarmos a própria constituição da AD, como uma “disciplina de entremedio” (ORLANDI, 2003), no sentido de que tem por base epistemológica a Linguística, a Psicanálise e o Marxismo. Pêcheux (2014), portanto, pensa em uma teoria não-subjetiva da subjetividade.

Desse ponto de vista discursivo, o sujeito é afetado por dois esquecimentos, nº 1 e nº 2. O esquecimento nº 1 é de natureza ideológica – inconsciente, em que o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do dizer, quando, na verdade, retoma já ditos, a partir da ação da ideologia e do inconsciente sobre ele. Nesse sentido, pensa ser o criador do seu discurso. Pêcheux (2014, p. 144) traz a metáfora do “efeito Münchhausen” para ilustrar essa ideia de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Tem-se, portanto, a ilusão subjetiva a partir do assujeitamento ideológico. O esquecimento nº 2 é de caráter pré-consciente e, neste, o sujeito pensa que o que

³ Em *O Aparelho formal da enunciação* (1970), Benveniste sintetiza a teoria da enunciação, mostrando o que seria, de fato, esse aparelho formal. Apreende-se que é um conjunto de elementos da língua – os índices de pessoa, espaço e tempo (déixis) e as funções sintáticas (interrogação, intimação e asserção); concluindo que a enunciação está na língua inteira. O locutor pode se apropriar do aparelho formal da língua e atualizá-lo.

diz tem apenas um significado ou ainda que só pode ser dito daquela forma. Este esquecimento produz a ilusão do sentido literal ou do controle do sentido pelo sujeito, o que não é possível. O autor defende que esses esquecimentos são necessários para a produção de novos discursos e sentidos. Tais discursos se caracterizam por processos parafrásticos e polissêmicos, na medida em que o sujeito passaria a reformular, a reiterar o já existente (o mesmo) e a deslocar, produzindo novos sentidos (o diferente). É nesse movimento que o sujeito e o sentido significam. O sujeito, que é histórico e ideológico, pode ser considerado um efeito, uma consequência da linguagem. Apresenta-se assujeitado e em posições-sujeito. Ou seja, há um deslocamento da noção em relação a Benveniste.

O sujeito se constitui por posições-sujeito porque se forma pelas vozes de outros sujeitos. Segundo Pêcheux (2014, p.139) as marcas da ideologia e do inconsciente produzem um “tecido de evidências subjetivas” que entram na constituição do sujeito e que podem ser percebidas no seu discurso. A tomada de posição do sujeito produz desdobramentos entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, e isso pode levá-lo a diferentes modalidades de inscrição, as quais o autor (2014) denominou: identificação, contra-identificação e desidentificação.

A primeira delas se dá quando há superposição do sujeito da enunciação com o sujeito universal, ou seja, o sujeito se identifica plenamente com a formação discursiva (FD)⁴ que o domina, produzindo a ideia de unidade/unicidade. Disso resulta o efeito sujeito. Porém, Pêcheux (2014) mostra que isso é da ordem da ilusão. O autor denominou de “bom sujeito”, essa figura que consente essa identificação e por ela se ilude.

A contra-identificação ocorre quando o sujeito do dizer produz um discurso que se contrapõe ao do sujeito universal, ou seja, ele toma uma posição que o afasta em alguma medida do que lhe afeta. A FD de ambos é a mesma, mas não é mais homogênea, porque o sujeito discursivo questiona, duvida, contesta saberes da FD dominante. Portanto, ocorre uma identificação com ressalvas entre os sujeitos. Essa tomada de posição levou Pêcheux (2014) a entender que essa modalidade comporta o discurso do “mau sujeito”.

Outra modalidade de funcionamento subjetivo é a desidentificação. Dá-se quando o sujeito da enunciação não se identifica mais com o sujeito universal. Desloca-se a outra FD, com a qual passa a se identificar. Isso não significa que o sujeito conquistou a “sonhada liberdade” total, ainda que possa ali se movimentar, nem que não “carregue” consigo marcas da FD anterior. Parafraseando Indursky (2008), nessa forma de inscrição, a FD é heterogênea (Pêcheux (1983) admitiu a heterogeneidade) e, consequentemente, produz um sujeito heterogêneo, fragmentado⁵.

Percebemos então que a concepção de sujeito da enunciação, de Benveniste, diferencia-se da AD, no sentido de que há um deslocamento do sujeito centro, constituído na/pela linguagem, para um sujeito também constituído via linguagem, mas descentrado, assujeitado, que se apresenta por posições-sujeito, determinado (junto como os sentidos) pela história e pela ideologia (e ainda atravessado pelo inconsciente). Revela-se um sujeito complexo e contraditório.

Nos estudos enunciativos atuais há mudanças. E apenas para citarmos um exemplo disso, Guimarães (2017), nas suas pesquisas, sobre a “Semântica do Acontecimento”, considera que a linguagem não é transparente, que tem relação com a história, de modo a defender uma “concepção enunciativa e histórica da linguagem” (2017, p. 8). Logo, as categorias de sujeito e de sentido são analisadas, a partir das condições sócio-históricas. Manifesta-se o semanticista (1998, p. 115): “E assim, como o sentido é também memória discursiva (interdiscurso), a identidade do sujeito não é de sua própria autoria, e nem lhe é completamente acessível.”

4 AS POSIÇÕES-SUJEITO

A história de vida de Andrés Bello revela que ele é um homem de dois mundos: o americano (Venezuela e Chile) e o europeu (Inglaterra). Isso pode nos antecipar que essa realidade faça parte da constituição do sujeito, entendida como uma categoria formada

⁴ Pêcheux (2014, p. 147) chama de FD “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito[...]”. Para essa vertente teórica, o sujeito discursivo se inscreve prioritariamente em uma FD.

⁵ Indursky (2008) desenvolve a questão dos desdobramentos do sujeito no discurso porque acredita que pode se dividir em mais posições do que aquelas apontadas por Pêcheux (1975). Nesse sentido, apresenta como possibilidade a “fragmentação da forma-sujeito”.

de outras vozes. Além disso, ao analisar uma gramática, no caso, a *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847), também é natural projetar que a posição-sujeito gramático possa perpassar prioritariamente na obra e, coladas a ela, surgem a imagem daquele que sabe a língua e sobre a língua, a autoridade, e a lembrança das condições sócio-históricas de produção desse instrumento, já apontadas neste trabalho. Ou seja, essa gramática foi produzida e publicada em um período referente ao processo de independência das colônias hispano-americanas e sua consolidação como nações. Orlandi (2002, p. 206) nos ensina que, na produção de instrumentos linguísticos, ocorre “o funcionamento de duas discursividades: a do gramático e a do linguista, este às vezes desejado, outras vezes detestado”. Passemos da antecipação e do imaginário à observação, de fato, de como o sujeito se constitui e se movimenta na gramática em estudo, tomando seu Prefácio.

Este texto é um elemento que antecede o texto principal e tem por função apresentar, explicar, representar, divulgar a obra que lhe sucede. Pode ser escrito e assinado pelo próprio autor ou não. No caso específico, Bello escreve o prefácio, mas não o assina. É um discurso sobre a língua, que é costurado pelo gramático, uma vez que é constituído de outras vozes para um público específico, convencionalmente acordado, que são os que consultam a obra. No caso de Bello, no prefácio, seus interlocutores são especialistas, leitores inteligentes, professores, alunos, ou seja, destinatários caracterizados de forma diferente do destinatário do título da gramática, que é mais geral, não é nem nacional, mas continental – os americanos. Consideradas essas características, podemos encontrar as marcas da subjetividade daquele que produz a obra. Para este trabalho, vamos buscar os elementos linguísticos que nos revelam a presença das posições-sujeito no discurso selecionado.

A partir de um gesto de leitura atenta do Prefácio (Prólogo, no caso), identificamos as posições-sujeito: posição-sujeito falante de castelhano, posição-sujeito gramático, posição-sujeito professor/educador e posição-sujeito estudioso da língua/cientista (linguista). Constrói-se, na sequência, um gesto de interpretação possível entre outros sobre o tema⁶.

a) Posição-sujeito falante da língua

Antes de mais nada, Bello é um homem falando no mundo, como disse Benveniste (1958), no mundo hispano-americano para outros hispano-americanos. Então, é um sujeito falante do castelhano. Estabelece, portanto, uma primeira relação com a língua que é a de falante. Nesse sentido, o princípio da subjetividade se constitui na relação intersubjetiva com seus compatriotas⁷.

*Si segun la practica jeneral de los americanos es mas analójica la conjugacion de algun verbo, ¿por qué razon **hemos** de preferir la que caprichosamente haya prevalecido en Castilla? Si de raices castellanas **hemos**⁸ formado vocablos nuevos, segun los procederes ordinarios de derivación, que el castellano reconoce, i de que se ha servido i se sirve continuamente para aumentar su caudal de voces, ¿qué motivo hai para que **nos avergoncemos** de usarlos? Chile i Venezuela tienen tanto derecho como Aragon i Andalucia para que se toleren sus accidentales diverjencias, cuando las patrocina la costumbre uniforme i auténtica de la gente educada.⁹*

Recorte 1

Fonte: Bello (1847, XII)

⁶ Sobre o tema, Surdi (2017) faz um extenso estudo em gramáticas de Rocha Lima, no Brasil.

⁷ O Prólogo da Gramática de Bello é praticamente um diálogo, revelando, explicitamente na superfície linguística, o(s) interlocutor(es). O texto é construído na relação intersubjetiva e imaginada pelo autor. Isso ratifica a tese benvenistiana tão bem aceita de que, no mundo, há um homem falando para outro homem. (BENVENISTE, 1958)

⁸ Os negritos são nossos nos recortes.

⁹ Se segundo a prática geral dos americanos é mais analógica a conjugação de algum verbo, por que razão temos de preferir a que caprichosamente tenha prevalecido em Castela? Se de raízes castelhanas formamos vocabulários novos, segundo os procedimentos originários de derivação, que o castelhano reconhece, e de que se serviu continuamente para aumentar o seu repertório de vozes, que motivo existe para que nos envergonhemos de usá-los? Chile e Venezuela possuem tanto direito quanto Aragão e Andaluzia para que se tolerem suas divergências acidentais, quando as patrocina o costume uniforme e autêntico da gente educada. (tradução nossa)

Destacamos, no recorte, as formas verbais e pronominais “hemos”, “hemos formado”, “nos avergoncemos” como marcas linguísticas da subjetividade, que revelam a posição de sujeito falante do castelhano. Escolhe o “nós inclusivo”, elíptico nos verbos e explícito no pronome “nos”, para incluir-se e identificar-se com os americanos. Ao tomar essa posição, o sujeito-gramático desliza e passa a ser mais um na comunidade de falantes daquela língua. Essa posição-sujeito se descontina em algum outro momento do Prólogo, silenciando-se na maior parte. Nesse aspecto, poderíamos pensar em identificação plena.

Ainda é preciso observar, no recorte 1, a seguinte sequência enunciativa *“cuando las patrocina la costumbre uniforme i auténtica de la gente educada”*. Aqui poderíamos cogitar duas situações: no retorno da posição-sujeito gramático, normatizador, quando parece ditar uma regra para o direito linguístico ser garantido, a condição de que seja um uso da “gente educada”, isto é, daqueles que têm a cultura da tradição letrada ocidental; ou ainda, na confirmação da posição-sujeito falante educado/culto, considerando sua formação intelectual, que mostra a identificação com *“la gente educada”*. Isso nos leva a pensar que não há uma identificação plena entre Bello e os falantes americanos do castelhano. Tampouco se identifica plenamente com a posição-sujeito gramático da FD que o domina, porque inova ao promover o uso como a norma da língua. Esse “uso” comporta os modelos da literatura castelhana, o uso culto do dialeto de Castela e o uso da gente educada da América (ainda que este seja menos expressivo no texto). Então, nesse recorte, o sujeito se mostra contraditório, pois se movimenta entre a identificação e a contra-identificação.

A análise desse fragmento também nos afasta da ideia de sujeito homogêneo, pensada por Benveniste e nos aproxima da ideia de sujeito dividido em posições-sujeito, defendida por Pêcheux. Nesse caso, apresenta-se um sujeito que se inscreve em uma FD dominante, com a qual, às vezes, se identifica, e, em outras, se contra-identifica.

b) Posição-sujeito gramático

A posição-sujeito gramático também pode ser identificada nos recortes 2, 3 e 4 e em outras partes do extenso prefácio, o que vai nos revelar que essa é a posição-sujeito predominante, inscrita em uma FD dominante em relação aos interlocutores. Também é preciso considerar que ela interfere nas demais posições, uma vez que ele é responsável por organizar, selecionar os saberes no livro gramática. É dessa posição-sujeito que pode assumir a função de autoria da obra. Evidentemente que seu fazer atende as condições sócio-históricas. No caso de Bello, atende a um projeto de representação da unidade da língua, da identidade (trans)nacional, perante o Estado. Funciona como um instrumento pedagógico, que prescreve o uso da língua da gente educada.

No recorte 2, a preocupação com a preservação da unidade da língua (pura) é revelada na palavra “conservação”, que está adjetivada por “importante”.

*No tengo la presuncion de escribir para los castellanos. Mis lecciones se dirigen a mis hermanos, los habitantes de Hispano-América. Juzgo importante la conservacion de la lengua de nuestros padres en su posible pureza, como un medio providencial de comunicacion i un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de orígen español derramadas sobre los dos continentes. Pero no es un purismo supersticioso lo que me atrevo a recomendarles.*¹⁰

Recorte 2

Fonte: Bello (1847, X-XI)

A posição do sujeito-gramático é encabeçada por “juzgo” e finalizada com “recomendarles”, ambos verbos de ação. Tais ações são tomadas por alguém que é autoridade linguística. Observemos, na sequência, o recorte 3.

¹⁰ Não tenho a presunção de escrever para os castelhanos. Minhas lições se dirigem aos meus irmãos, os habitantes de hispano-américa. Julgo importante a conservação da língua de nossos pais em sua possível pureza, como um meio providencial de comunicação e um vínculo de fraternidade entre as várias nações de origem espanhola derramadas sobre os dois continentes. (tradução nossa).

*Tal ha sido mi lógica. En cuanto a los auxilios de que he procurado **aprovecharme**, debo citar especialmente las obras de la Academia española i la gramática de D. Vicente Salva. He mirado esta última como el **depósito** mas copioso de los modos de decir castellanos; como un libro, que ninguno de los que aspiran a hablar i escribir correctamente nuestra lengua nativa debe dispensarse de leer i consultar amenudo. Soi tambien **deudor** de algunas ideas al ingenioso i docto D. Juan Antonio Puigblanch en las materias filológicas que toca por incidencia en sus Opúsculos. Ni fuera justo olvidar a Garcés, cuyo libro, aunque solo se considere como un **glosario de voces** i frases castellanas de los mejores tiempos, ilustradas con oportunos ejemplos, no creo que merezca el desden con que hoi se le trata.¹¹*

Recorte 3

Fonte: Bello (1847, VIII-IX)

Nesse recorte, Bello revela suas fontes para escrever a gramática. Faz menção a quatro referências, mostrando respeito aos clássicos e defendendo os modos exemplares de se dizer em castelhano, que, na história das gramáticas, advêm da literatura. Na história da gramatização de uma língua, era comum o autor apoiar-se na autoridade literária, tomando fragmentos de textos literários para descrever e recomendar a língua. Bello, na posição de sujeito-gramático também faz isso e confessa quando usa expressões como “aprovecharme”, “depósito”, “deudor”, “glosario de voces”, e outras visíveis no recorte. Portanto, vale-se de exemplos da literatura para legitimar as regras prescritas.

A posição-sujeito gramático também se marca fortemente no recorte 4. Destacamos alguns elementos do funcionamento normatizador nesta enunciação:

*Hai en la gramática muchos puntos que no son accesibles a la intelijencia de la primera edad; i por eso **he juzgado** conveniente dividirla en dos cursos, reducido el primero a las nociones menos difíciles i mas indispensables, i extensivo el segundo a aquellas partes del idioma que piden un entendimiento algo ejercitado. Los **he señalado** con diverso tipo i comprendido los dos en un solo tratado, no solo para evitar repeticiones, sino para proporcionar a los profesores del primer curso el auxilio de las explicaciones destinadas al segundo, si alguna vez las necesitaren. [...] En las notas al pie de las páginas menciono los arcaísmos, **llamo la atención a ciertas prácticas viciosas de la habla popular de los americanos** para que se conozcan i eviten; i dilucidó algunas doctrinas con observaciones que requieren el conocimiento de otras lenguas.¹²*

Recorte 4

Fonte: Bello (1847, X)

Revela-se a ação daquele que detém o saber sobre a língua e prescreve normas para o seu bom uso. A força normatizadora dessa posição-sujeito se mostra ao dividir a obra em dois cursos, ao apontar distintos destinatários e ao fazer o corte entre a língua da

¹¹ Tal foi minha lógica. Em relação aos auxílios de que procurei aproveitar-me, devo citar especialmente as obras da Academia espanhola e a gramática de D. Vicente Salvá. Olhei esta última como o depósito mais abundante dos modos de dizer castelhanos; como um livro, que nenhum dos que aspiram a falar e a escrever corretamente nossa língua nativa deve dispensar-se de ler e consultar frequentemente. Sou também devedor de algumas ideias ao engenho e douto D. Juan Antonio Puigblanch nas matérias filológicas que toca por incidência em seus Opúsculos. Nem fora justo esquecer a Garcés, cujo livro, embora se considere como um glossário de vozes e frases castelhanas dos melhores tempos, ilustradas com exemplos oportunos, não acredito que mereça o desdém com hoje se trata. (tradução nossa).

¹² Há na gramática muitos pontos que não são acessíveis à inteligência da primeira idade; e, por isso, julguei conveniente dividi-la em dois cursos, reduzido o primeiro as noções menos difíceis e mais indispensáveis, e extensivo o segundo aquelas partes do idioma que exigem um entendimento mais exercitado. Marquei-os com tipo diferente e compreendido os dois em um só tratado, não somente para evitar repeticões, mas sim para proporcionar aos professores do primeiro curso o auxílio das explicações destinadas ao segundo, se alguma vez as necessitarem. [...] Nas notas de rodapé, menciono os arcaísmos, chamo a atenção para certas práticas viciosas da fala popular dos americanos para que se conheçam bem e evitem; e elucido algumas doutrinas com observações que requerem o conhecimento de outras línguas (tradução nossa).

“gente educada” (norma), disposta no corpo da gramática, e as demais modalidades de língua (a diversidade de usos americanos), apresentadas em notas de rodapé.

c) Posição-sujeito professor/educador

A posição-sujeito gramático desloca-se em um determinado momento para a posição sujeito professor. No recorte 5 há uma mostra disso.

No tengo la presuncion de escribir para los castellanos. Mis lecciones se dirigen a mis hermanos, los habitantes de Hispano-América.¹³

Recorte 5

Fonte: Bello (1847, X)

Apontamos o grupo nominal “*mis lecciones*”. Na língua espanhola, a palavra “*lección*”, segundo o dicionário da RAE, tem oito acepções. Chamo a atenção para duas delas. Uma, pode ser tudo o que o professor ensina ao seu discípulo, as instruções, o conjunto de ensinamentos. Nesse sentido, a escolha do autor sinaliza outra tomada de posição, além da de gramático, que é a de professor. Ele se inscreve nessa posição-sujeito dominante, em relação aos seus alunos – os seus irmãos hispano-americanos. Se relembrarmos a sua história de vida, não é de se estranhar o aparecimento da atividade de educador que sempre desenvolveu. Essa tomada de posição é que faz dele o sujeito que se contra-identifica com os saberes de uma FD da norma culta, pois ele se preocupa em ensinar, em fazer o diferente acontecer.

A outra acepção de “*lección*” se refere a cada um dos capítulos ou partes de um escrito, no caso, da gramática. Considerando esse sentido, temos a palavra como uma marca da posição-sujeito gramático, que se identifica novamente como dominante.

Nesse recorte, portanto, apresenta-se o sujeito dividido, marcado pela contradição.

d) Posição-sujeito estudioso da língua/cientista (linguista)

Nos recortes 6 e 7, percebemos mais uma tomada de posição do sujeito da produção de conhecimento que se aloca na posição-sujeito estudioso da língua, um cientista (linguista, talvez, na época, filólogo)

El habla de un pueblo es un sistema artificial de signos, que bajo muchos respectos se diferencia de los otros sistemas de la misma especie; de que se sigue que cada lengua tiene su teoría particular, su gramática.¹⁴

Recorte 6

Fonte: Bello (1847, VI)

¹³ Não tenho a presunção de escrever para os castelhanos. Minhas lições se dirigem aos meus irmãos, os habitantes de hispano-américa. (tradução nossa)

¹⁴ A fala de um povo é um sistema artificial de signos, que sob muitos aspectos se diferencia de outros sistemas da mesma espécie; de que se segue que cada língua tem/possui sua teoria particular, sua gramática (tradução nossa).

*Una lengua es como un cuerpo viviente: su vitalidad no consiste en la constante identidad de elementos, sino en la regular uniformidad de las funciones que estos ejercen, i de que proceden la forma i la índole que distinguen al todo.*¹⁵

Recorte 7

Fonte: Bello (1847, IX-X)

No recorte 6, podemos observar duas incidências da palavra “sistema”, atrelada à visão de língua. A concepção bellista de língua é declarada em “*El habla de un pueblo es un sistema artificial de signos*”. Ao dizer isso, defende o caráter sistêmico e cultural da língua, ela não é um produto natural. É uma construção social. Esse modo de pensar nos projeta ao futuro, especificamente, a Saussure, autor do CLG (1916), que também proclamou a língua como um conjunto/um sistema de convenções e um produto social.

No recorte 7, especialmente em “*Una lengua es como un cuerpo viviente*”, há a compreensão de que a língua evolui através do tempo e do espaço. Por se mostrar um produto cultural dinâmico, ela está sempre se recriando. Saussure (1916) apresentará essa ideia sessenta e nove anos mais tarde.

Revela-se, pelas duas ideias, trazidas nos recortes 6 e 7, mais que uma atitude de gramático, mas a atitude científica, mostrada na sua definição e entendimento de língua, que aproximam-no de uma determinada corrente linguística que ainda não havia nascido, que ainda não tinha *status* de ciência, a Linguística Moderna de Saussure. Logo, esse sujeito que se inscreve na posição-sujeito linguista se contrapõe ao pensamento dos estudiosos da língua de sua época, fazendo um movimento de contra-identificação dentro da FD de que faz parte. Viria a se filiar e a se identificar mais com a Linguística do século XX. Essa tomada de posição permite a alguns estudiosos do autor considerá-lo como um sujeito com ideias adiantadas para seu tempo, um antecipador, um precursor. Para Wagner (1981, p.88), a atitude científica que Bello assumia diante do objeto de reflexão e a sua preocupação pelo ensino “[...] hicieron de él un gran linguista y no sólo un gran gramático.”¹⁶.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após identificar possíveis tomadas de posição-sujeito, que se inscrevem no Prólogo da *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847), de Andrés Bello, podemos afirmar que o sujeito é dispersão, é heterogêneo. Ele se desdobra e se fragmenta a partir da sua constituição na/pela linguagem e da sua ilusão subjetiva.

O sujeito falante de castelhano é silenciado para que outro possa surgir – o gramático. Na verdade, quando Bello assume o papel de produzir conhecimento, ele toma uma posição, que é de sujeito-gramático. Para que esta predomine nesse discurso, é preciso que aquela se silencie porque não atende à norma, não produz o discurso que deve conter o prefácio e o corpo da gramática. Mas vimos que ela não se cala completamente (Recorte 1). Quando volta, identifica-se com os sujeitos falantes educados.

A posição-sujeito gramático em um livro chamado gramática predomina, mas, esse efeito de unidade subjetiva é uma ilusão. Desliza para outras posições-sujeito, a de professor e a de linguista, além daquela de que não se livra, a de falante da língua. Bello, na posição-sujeito gramático, apresenta-se dividido, na medida em que se coloca como alguém que produz conhecimento afim ao que já vem sendo feito (RAE, gramáticos anteriores, apoio literário, unidade da língua, bem falar, uso da gente educada) e como alguém que se contra-identifica ao trazer inovações (ideias da linguística saussuriana, usos dos americanos educados, destinatário explícito no título, gramática continental). Apesar de inovar, provocando tensões, não chega a romper com a FD de que faz parte.

¹⁵ Uma língua é um corpo vivo: sua vitalidade não consiste na constante identidade dos elementos, mas sim na regular uniformidade das funções que estes exercem e de que procedem a forma e a índole que distinguem do todo (tradução nossa).

¹⁶ Fizeram dele um grande linguista e não somente um grande gramático. (tradução nossa).

REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2014.
- BARROS, L. G.; DINIZ, A. G. (org.). *Español: nuevos aportes y materiales*. Nelool/DLLE/CCE – Florianópolis; [s.n], 2003.
- BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. (1946) In: *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak; Maria Luisa Neri. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1995. p. 247-259.
- BENVENISTE, E. A natureza dos pronomes (1956) In: *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak; Maria Luisa Neri. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1995. p. 277-283.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. (1958) In: *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak; Maria Luisa Neri. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1995. p. 284-293.
- BENVENISTE, E. A linguagem e a experiência humana. (1965) In: *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. São Paulo: Pontes, 1989. p. 68-80.
- BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. (1970) In: *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. São Paulo: Pontes, 1989. p. 81-92.
- BRAIT, B. Enunciação e subjetividade. *Revista Letras*, Santa Maria, n. 33, p. 37-50, 2006.
- GUIMARÃES, E. História, sujeito, enunciação. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, v. 35, p. 109-116, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637132/4854>. Acesso em: 04 maio 2018.
- GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*. 4 ed. Campinas/SP: Pontes, 2017.
- INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOETTO, E.; CAZARIN, E. (org.). *Práticas discursivas e identitárias. Sujeito & Língua*. Coleção Ensaios. n. 22. Porto Alegre: Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. p. 9-93.
- JAKSIC, I. A. *Andrés Bello: la pasión por el orden*. Estudio Crítico. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2001.
- ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ORLANDI, E. *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 1, 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <http://www.analisedodisco. ufrgs. br/anaisdosead/sead1.html>. Acesso em: 04 maio 2018.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethânia Mariani et al. 3. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 311-319.

PETRI, V. Algumas reflexões sobre o sujeito nos estudos da linguagem. *Revista Línguas e instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 13/14, p. 65-74, 2004.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 22. Ed. Tomo II. Madrid: Espasa-Calpe, 2001.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SURDI, M. I. *A produção do saber sobre a língua nas gramáticas de Rocha Lima: o (não) lugar da significação*. 2017. 188 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

WAGNER, C. *La gramática de Andrés Bello*. *Revista Documentos lingüísticos y literarios*, Valdivia, n. 7, p. 77-88, 1981. Disponível em: www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=238. Acesso em: 27 abr. 2018.

OBRAS CONSULTADAS DE ANDRÉS BELLO

BELLO, A. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Santiago de Chile: Imprenta del progreso, 1847. Disponível em: Biblioteca Nacional Digital do Chile <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0014882.pdf> Acesso em: 23 mar. 2018.

BELLO, A. *Gramática de la lengua castellana*. 1847. Madrid: EDAF, 2004.

BELLO, A. *Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile el día 17 de septiembre de 1843*. p. 140-173. Disponível em: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/rectores-de-la-u-de-chile/4685/andres-bello-lopez-1843-1865>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BELLO, A. *Obras completas de Andrés Bello*. Poesias. V. III. Santiago de Chile: Impresso por Pedro G. Ramírez, 1883. Disponível em: Biblioteca Nacional Digital do Chile <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0064753.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.



REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES/AS EM TEXTOS JORNALÍSTICOS DE REVISTAS SEMANAIS DE INFORMAÇÃO

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE PROFESORES (AS) EN TEXTOS PERIODÍSTICOS DE
REVISTAS SEMANALES DE INFORMACIÓN

SOCIAL REPRESENTATION OF TEACHERS IN JOURNALISTIC TEXTS OF WEEKLY NEWS
MAGAZINE

Amanda Oliveira Rechetnicou*

Universidade de Brasília

Sostenes Lima**

Universidade Estadual de Goiás

RESUMO: Neste trabalho, temos como objetivo interpretar e discutir a representação social construída para professores/as em textos jornalísticos de revistas semanais de informação. Buscamos estabelecer uma relação entre o conceito de representação nos estudos linguísticos e sociodiscursivos – da Análise Crítica de Gêneros (ACG), da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) – e nos estudos de Psicologia Social, a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS). Como resultado, encontramos no *corpus* constituído por reportagens, artigos e entrevistas das revistas semanais *IstoÉ* e *Veja* formas de representação docente marcadas por efeitos ideológicos que, em geral, desfavorecem a imagem e as atividades do professor.

* Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília (PPGL/UnB), com bolsa CAPES, e mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). E-mail: amanda_yea@hotmail.com.

** Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: limasostenes@gmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Representação social de professores/as. Gêneros jornalísticos. Revista semanal de informação.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo interpretar y discutir la representación social de profesores (as) en textos periodísticos de revistas semanales de información. Se busca establecer una relación entre el concepto de representación desarrollado en los estudios lingüísticos y sociodiscursivos (en las áreas de Análisis Crítico de Géneros - ACD, de Análisis Crítico del Discurso - ACD y de la Lingüística Sistémico-Funcional - LSF) y el concepto de representación social desarrollado en los estudios de Psicología Social, a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS). Los resultados encontrados en el corpus constituido por reportajes, artículos y entrevistas de las revistas semanales *IstoÉ* y *Veja* indican que existen formas de representación docente marcadas por efectos ideológicos que, en general, desfavorecen la imagen y las actividades del (de la) profesor (a).

PALABRAS CLAVE: Representación social de profesores (as). Géneros periodísticos. Revista semanal de información.

ABSTRACT: In this work, we aim to interpret and discuss the social representation of teachers in journalistic articles of weekly news magazines. We seek to establish a relationship between representation in linguistic and sociodiscursive studies - from Critical Genre Analysis (CGA), Critical Discourse Analysis (CDA) and Systemic-Functional Linguistics (SFL) - and in the studies of Social Psychology - from the Theory of Social Representations (TSR). We used a corpus consisting of reports, articles and interviews of the weekly magazines *IstoÉ* and *Veja*. Results show the potential and ideological effects of the exclusion of teachers in the texts, as well as of the constructed forms of representation that, in general, disfavor the image and activities of teachers.

KEYWORDS: Social representation of teachers. Journalistic genres. Weekly news magazine.

1 INTRODUÇÃO

A representação negativa de professores/as nas grandes mídias tem sido constantemente abordada em estudos na área da Educação, da Comunicação e também da Linguagem (LAWN, 2001; FERREIRA, 2012; ALVES-MAZZOTI, 2007, 2008; BRAGA, CAMPOS, 2016; LEITE, 2013). Esses estudos apontam, de modo geral, que a imagem do/a docente está associada, no discurso jornalístico, a um sentido que tende a reproduzir a ideia de que os problemas da educação são reflexos da má formação e do despreparo dos/as professores/as.

Ferreira (2012), em sua pesquisa sobre o modo como notícias de grandes jornais brasileiros constroem representações para o/a professor/a, afirma que os textos jornalísticos costumam distorcer as bandeiras legítimas e históricas dos movimentos docentes, como o reconhecimento de seu papel profissional, a valorização da carreira e o aumento de salário. Segundo a autora, é possível perceber com frequência a predominância de um movimento discursivo que desqualifica o/a professor/a, a partir do argumento pró-qualidade, ao responsabilizá-lo/a inteiramente pela má qualidade do sistema de ensino brasileiro.

Em outra perspectiva, ao fazer um estudo da imagem do/a professor/a na mídia segundo a Teoria das Representações Sociais (TRS), Braga e Campos (2016) mostram que, quando a educação é tratada como mercadoria em textos jornalísticos, os/as professores/as são representados como meros/as operacionalizadores/as de desempenho e não como participantes ativos do processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho, por conseguinte, visa contribuir com as discussões promovidas nesse campo de estudos. Temos como foco interpretar aspectos e efeitos potencialmente ideológicos da representação de professores/as em gêneros jornalísticos de revistas semanais de informação.

Entendemos a representação como uma estratégia que tem papel significativo na construção e reprodução de diferentes modos de identificar atores sociais, principalmente quando está atrelada a interesses e posicionamentos que estabelecem e sustentam desigualdades sociais. Além disso, consideramos que os diversos gêneros jornalísticos que circulam nas práticas sociais desempenham papel fundamental na mediação e legitimação de representações e identificações específicas que, no caso deste estudo, centram-se nos atores sociais docentes, em especial, da educação básica no Brasil.

A seguir, apresentamos primeiramente as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam o trabalho. Buscamos estabelecer uma relação entre a representação nos estudos linguísticos e sociodiscursivos – da Análise Crítica de Gêneros (ACG), da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) – e na perspectiva da Psicologia Social, a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS). Em seguida, explicitamos os caminhos metodológicos tomados para a análise de reportagens, artigos e entrevistas das revistas semanais *IstoÉ* e *Veja*. A seção que se segue apresenta a análise e interpretação dos textos em foco. Por fim, evidenciamos algumas (in)conclusões e reflexões sobre a análise e os resultados obtidos.

2 A REPRESENTAÇÃO EM ESTUDOS SOCIODISCURSIVOS

Com base na Análise Crítica de Gêneros (ACG), na Análise de Discurso Crítica (ADC) e na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), buscamos compreender os diversos aspectos que envolvem a representação em gêneros jornalísticos.

A ACG consiste em uma proposta de estudo de gênero em relação ao contexto, com enfoque em problemas sociais, principalmente no que se refere ao papel de gêneros discursivos em lutas hegemônicas. Trata-se de uma perspectiva transdisciplinar, por se constituir a partir de diferentes abordagens que têm como foco o estudo de gêneros e discursos, dentre elas, a Análise Sociorretórica de Gêneros (ASG), a ADC e a LSF.

A análise de gêneros numa perspectiva crítica se importa com os sentidos ideológicos e seus efeitos nas práticas sociais. Ao explanar uma proposta de “[...] estudos de gêneros como ciência social crítica, especialmente no que tange ao estudo dos gêneros jornalísticos [...]”, Bonini (2012, p. 2) descreve a ACG como uma perspectiva ocupada em investigar o papel de gêneros na construção e legitimação de sentidos a serviço do poder (THOMPSON, 2011).

A abordagem da representação na ADC considera a importância e o papel de gêneros discursivos na legitimação de representações específicas construídas para eventos e atores sociais. A representação, ao ser produzida e mediada a partir de discursos e gêneros específicos, como os que compõem o campo jornalístico, pode servir de modo potencial a “[...] interesses particulares projetados para estabelecer e sustentar relações de dominação [...]” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 26).

Na perspectiva da ADC, Fairclough (2003) explica que o discurso figura de três modos nas práticas sociais: modo de ação e interação social, modo de representação e modo de identificação. Esses modos estão ligados a elementos das ordens e significados do discurso. As ordens do discurso são compreendidas como redes de práticas sociais no aspecto linguístico, que se constituem dos elementos: *gêneros*, *discursos*¹ e *estilos*, sendo que os gêneros estão associados ao *significado acional*, os discursos ao *significado representacional*, e os estilos ao *significado identificacional*.

Gêneros, discursos e estilos são combinados a partir de uma proposta de análise interdiscursiva e dialética, em que discursos são interpretados em gêneros e apontados em estilos, enquanto ações e identidades (gêneros e estilos) são representadas em discursos (FAIRCLOUGH, 2003). Desse modo, os três aspectos do significado são organizados numa complexa relação dialética, dentro da qual podem ser misturados, articulados e tecidos de maneiras particulares e, assim, desencadear (ou não) mudanças sociais.

¹ Na ADC, discurso (no singular) refere-se ao seu significado mais abstrato, de linguagem como forma de prática social. Enquanto discursos (geralmente no plural), num sentido mais concreto, conceitua modos particulares de representar aspectos do mundo (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO, RESENDE, 2011).

Portanto, representação para a ADC está associada ao modo como os *discursos* representam diferentes perspectivas do mundo – relações e processos materiais de nossa experiência, bem como processos mentais, pensamentos, sentimentos e crenças. As representações, nesse sentido, dizem respeito ao modo como as pessoas representam e se relacionam com o mundo, e isso depende de posições, identidades e relações sociais.

Um mesmo aspecto do mundo pode ser representado de diferentes maneiras, dependendo de posicionamentos e interesses específicos de determinados grupos sociais. Como afirma Fairclough (2001), quando se representa algo, se escolhe fazer de um modo em vez de outro. Por meio de discursos particulares, ideologias são legitimadas para a manutenção de relações assimétricas de poder. A busca por hegemonia de determinado grupo social implica a busca pela universalização de “sentidos particulares” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 52).

Fairclough (2003) afirma que a análise de gênero dá uma importante contribuição para a pesquisa sobre relações entre mudança tecnológica, mediação, mudança econômica e amplas mudanças sociais. Nesse sentido, a análise de gêneros contribui tanto para mostrar como as novas tecnologias constituem novos gêneros dentro de processos econômicos, políticos, socioculturais, como para demonstrar como cadeias de gêneros são tecidas na sociedade de informação.

As transformações sociais podem ser vistas como mudanças nas formas de ação e interação (FAIRCLOUGH, 2003). Isso implica processos de hibridização de gêneros e mudanças sociais, que podem estar ligadas à operação de sentidos a serviço do poder. Como Ramalho e Resende (2011, p. 66) afirmam, “[...] hibridismos de gêneros podem servir para fins ideológicos. Isso acontece quando a mistura de gêneros se associa a questões relacionadas a poder e ideologia”.

O modo como pessoas articulam discursos, como se expressam e atuam no mundo por meio de gêneros é importante para a compreensão da maneira como elas estruturam identidades. Os discursos constroem formas de ser no mundo, constroem significados identificacionais para o *eu* e o outro, por assim dizer.

Questões de identidade têm sido amplamente discutidas devido às transformações recentes na vida social. Isso porque identidades de grupos particulares estão ligadas a lutas baseadas em interesses específicos na manutenção ou mudança das relações desiguais de poder. Assim como gêneros e discursos, a construção de modos particulares de identificação de atores sociais é uma estratégia discursiva nas lutas ideológicas por hegemonia.

Para a análise da representação, Fairclough (2003) propõe uma série de categorias ligadas ao significado representacional, dentre elas, a categoria da representação de atores sociais segundo o modelo teórico-analítico da representação social de van Leeuwen (1997), que é fundamentado na LSF, conforme discutiremos na subseção a seguir.

2.2 A REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS

A proposta teórico-analítica da representação de atores sociais, desenvolvida por van Leeuwen (1997, p. 169), tem como base a LSF e apresenta um “[...] inventário semântico social dos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados [...]. O quadro a seguir contém uma síntese das categorias referentes à representação de atores sociais:

Exclusão	Supressão				
	Encobrimento (segundo plano)				
	Ativação				
	Passivação	Sujeição			
		Beneficiação			
	Participação				
	Circunstancialização				
	Possessivação				
	Determinação	Nomeação			
		Categorização	Funcionalização		

Inclusão

Personalização

Identificação

Classificação

Identificação relacional

Identificação física

Avaliação

Determinação única

Sobredeterminação

Indeterminação

Generalização

Individualização

Especificação

Assimilação

Coletivização

Agregação

Impersonalização

Abstração

Objetivação

Quadro 1: Síntese das categorias de representação de atores sociais

Fonte: Quadro adaptado de Resende e Ramalho (2006), com base em van Leeuwen (1997)

O primeiro aspecto da representação considerado por van Leeuwen (1997) é a *presença ou ausência* de atores sociais no texto. Segundo o autor, “[...] as representações incluem ou excluem atores sociais para servir a seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem” (LEEUWEN, 1997, p. 180). A exclusão ocorre por supressão de menções a atores sociais ou por encobrimento, quando são colocados em segundo plano. Já a inclusão considera os diferentes modos pelos quais atores sociais podem ser representados. As escolhas semânticas referentes à representação podem ter implicações ideológicas importantes para a compreensão de como se constroem identificações específicas em gêneros jornalísticos.

Neste estudo, algumas categorias foram consideradas básicas por sua recorrência na representação de docentes. A exclusão por supressão e por colocação em segundo plano aponta para sentidos ideologicamente relevantes, enquanto a inclusão ocorre, de modo recorrente, a partir da personalização, ou seja, quando o/a produtor/a do texto utiliza de pronomes pessoais ou possessivos, nomes próprios ou outros substantivos para a construção da representação. Alguns componentes comuns em gêneros jornalísticos são: a nomeação, a categorização, a generalização e a especificação.

Segundo Van Leeuwen (1997), as narrativas da imprensa dão preferência pela nomeação e categorização dos atores sociais porque assim eles se tornam pontos de identificação para o/a leitor/a. A categorização ocorre, em grande parte, por funcionalização, classificação, identificação relacional e avaliação. Os atores sociais podem ser representados, nesse sentido, pela função e/ou profissão, por seus papéis, relações ou classes sociais, bem como por meio de julgamentos e atributos avaliativos. A personalização também pode acontecer por meio da generalização (referência genérica) e da especificação, em que os atores sociais são representados de modo individual ou por coletivização (referência específica).

Essas categorias contribuem para a interpretação das escolhas lexicais usadas na representação de atores sociais e, mais especificamente, de professores/as em gêneros jornalísticos. Elas podem apontar crenças, valores, ideologias que perpassam a representação social e a produção de textos da esfera midiática.

3 A REPRESENTAÇÃO EM ESTUDOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Na Psicologia Social, a noção de *representação social* tem origem nos estudos de Serge Moscovici, com a publicação *La psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*, em 1961². Nessa perspectiva, o estudo das representações sociais investiga a constituição e o funcionamento dos sistemas de referência que usamos para classificar pessoas e grupos sociais, bem como interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana e as relações das pessoas com as dimensões da realidade.

As representações sociais são, nesse sentido, como afirma Moscovici (2010), teorias coletivas sobre o real, repletas de implicações baseadas em valores, conceitos e ideias compartilhadas de modo consensual pelos grupos sociais. Não são apenas opiniões sobre algo/algum ou imagens de algo/algum, mas sistemas que possuem uma lógica e linguagem específicas.

Segundo Moscovici (2010), pessoas e grupos criam representações por meio da comunicação (da linguagem) e da interação social. É no interior das relações sociais que nascem novas representações, as quais ocupam o lugar das velhas a partir da criação de sentidos consensuais que visam abranger a complexidade dos eventos e das ações sociais, facilitar a comunicação e orientar as práticas do cotidiano.

Nessa abordagem, a representação é compreendida a partir de sua natureza psicológica e social. Na análise de natureza psicológica, Moscovici (1978) propõe a investigação de dois processos: a objetivação e a ancoragem. A objetivação diz respeito ao processo que transforma conceitos e ideias em esquemas ou imagens concretas, enquanto a ancoragem tem como foco a rede de significações que envolve os objetos, eventos e atores sociais representados. A análise psicológica, a partir desses dois processos, é importante para a Teoria das Representações Sociais (TRS) por permitir a compreensão de como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva, objetivo primordial da TRS, segundo aponta Jodelet (2001).

² Em português, a obra foi publicada em 1978, sob o título *Representação social da psicanálise*.

Na análise de natureza social, Moscovici (1978) propõe investigar as proposições, os valores e avaliações que fazem parte da construção das representações sociais, considerando aspectos culturais, interacionais e sociais. Esses elementos que envolvem a representação se organizam de modo a constituir diferentes universos de opinião, universos de ideias e valores que criam uma imagem concreta – uma representação – da realidade social.

Seguindo a trilha de Moscovici, Jodelet (2001) define as representações sociais como modalidades de conhecimento prático, uma forma específica de conhecimento que orienta a comunicação, a compreensão do contexto social e a construção de uma ideia de realidade comum, ou seja, uma forma de pensamento social. As representações, segundo a autora, manifestam-se como elementos cognitivos – conceitos, imagens, teorias – mas não se reduzem a tais elementos, por serem socialmente constituídas e compartilhadas. Portanto, podem ser consideradas essencialmente como fenômenos sociais que, apesar de serem acessados por meio do conteúdo cognitivo, devem ser entendidos a partir de seu contexto de produção e difusão.

Um fator importante do ponto de vista social diz respeito ao modo como as representações são associadas aos sentidos simbólicos e ideológicos. Ao serem entendidas a partir das dimensões de sua produção e mediação, as representações sociais são estudadas em sua relação com a linguagem (discurso) e seus elementos constitutivos: valores, crenças, imagens, avaliações, posicionamentos. A TRS procura, desse modo, estabelecer um modelo capaz de relacionar os mecanismos psicológicos e sociais da produção de representações com as interações sociais e as formas simbólicas (ideologias).

Como afirma Alves-Mazzoti (2008, p. 35), a abordagem da TRS permite que se faça a integração com outras áreas de conhecimento. Buscamos neste trabalho, por conseguinte, relacionar o estudo da representação segundo a Psicologia Social com abordagens de estudos sociodiscursivos. Não pretendemos seguir a rigor aspectos metodológicos da TRS, já que se trata de uma pesquisa de cunho linguístico-discursivo, mas nos amparamos em tal abordagem para interpretação das representações de docentes em revistas semanais de informação, com foco nos aspectos de natureza social apontados nos trabalhos de Moscovici (1978, 2010).

4 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

O *corpus* de nossa pesquisa é constituído por artigos, entrevistas e reportagens de duas revistas semanais de informação de grande circulação no Brasil – *IstoÉ* e *Veja*. Essas revistas fazem parte do quadro das grandes mídias hegemônicas nacionais e se caracterizam por concentrar grande poder corporativo e econômico, o que lhes permite ampla circulação e amplas possibilidades de captação financeira via publicidade. Concebemos hegemonia em termos de uma rede de poder simbólico construída com base no consenso (GRAMSCI, 1995). Em geral, os consensos produzidos pelas instituições e discursos hegemônicos estão alinhados aos interesses de dominação de grupos específicos. Assim, as mídias hegemônicas se inserem no âmbito das práticas jornalísticas que reproduzem ideologias que servem a interesses globais e particulares das elites simbólicas (VAN DIJK, 2012).

Os gêneros escolhidos podem ser considerados os mais importantes na constituição discursiva das revistas semanais de informação e, portanto, oferecem dados potenciais para a análise das representações sociais docentes. O gênero reportagem é o principal na configuração do núcleo de informação-interpretação da revista, enquanto o artigo de opinião é o gênero que estabelece o núcleo de opinião. Já a entrevista figura entre as ações retóricas de entretenimento e de coluna social das revistas (LIMA, 2013).

Foram selecionados textos que tratam da temática *educação no Brasil*, de edições de janeiro a novembro de 2016. O quadro a seguir apresenta informações gerais sobre os textos que compõem o *corpus*:

	Gênero	Título	Autores/as	Edição	Data	p.
<i>IstoÉ</i>	R1- Reportagem	Uma revolução no Ensino Médio	Reportagem não assinada	n. 2442	23/09/16	54-56
	R2- Reportagem	Eles fazem a cabeça dos jovens	Fabíola Perez	n. 2443	30/09/16	54-56
	R3 - Reportagem	A falência do ensino público	Reportagem não assinada	n. 2444	07/10/16	68-71
	R4 - Reportagem	O colégio dos absurdos	Reportagem não assinada	n. 2446	21/10/16	44-45
	E1 – Entrevista	A desigualdade social é a base da corrupção	Ana Weiss	n. 2428	16/06/16	06-10
<i>Veja</i>	A1 – Artigo	Do Magnum .357 p/ Harvard	Claudio de Moura Castro	n. 2468	09/03/16	32
	A2 – Artigo	O bom rigor do ensino careta	Claudio de Moura Castro	n. 2484	29/06/16	32
	A3 – Artigo	Impeachment para professores?	Claudio de Moura Castro	n. 2472	06/05/16	28
	A4 – Artigo	Professor ganha mal?	Claudio de Moura Castro	n. 2488	27/07/16	29
	R5 - Reportagem	O funil das chances perdidas	Cecília Ritto	n. 2472	06/04/16	78-79
	R6 - Reportagem	Fora do jogo	Maria Clara Vieira	n. 2479	25/05/16	94
	R7- Reportagem	A corrida do ouro	Monica Weinberg	n. 2484	29/06/16	86-87
	R8 - Reportagem	Bye-bye, velha escola	Cecília Ritto	n. 2502	02/11/16	82-85
	E2 – Entrevista	O Ensino Médio vai mudar	Monica Weinberg	n. 2488	27/07/16	15-17

Quadro 2: Informações gerais sobre os textos que compõem o *corpus*

Fonte: produzido pelos autores

As reportagens da revista *IstoÉ* foram encontradas nas seções *Comportamento*, *Educação* e *Brasil*, enquanto as reportagens da *Veja* foram encontradas apenas na seção *Educação*. As entrevistas pertencem à seção destinada especificamente a esse gênero. No caso da revista *Veja*, ainda foram selecionados artigos da coluna de Claudio Moura de Castro, pois ele é o articulista da revista que escreve sobre educação, dentre outras temáticas.

5 ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES/AS

Como mencionado, a análise da representação de professores/as, neste trabalho, levará em conta categorias do modelo teórico-analítico de van Leeuwen (1997) proposta para a representação de atores sociais – seguindo as abordagens linguístico-discursivas da ACG, ADC e LSF – e interpretações com base na TRS – segundo a perspectiva de Serge Moscovici.

Para tanto, começamos pela análise dos textos da revista *IstoÉ* e, em seguida, passamos para o estudo dos textos da revista *Veja*. Subdividimos as seções conforme os efeitos potenciais da *exclusão* e da *inclusão* dos atores sociais em foco.

5.1 A REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM *ISTOÉ*

5.1.1 Efeitos potenciais da exclusão

A decisão sobre quais fontes e vozes serão articuladas, bem como a escolha de quais atores sociais serão representados no texto jornalístico, se baseia em valores, crenças e ideologias profissionais que costumam “[...] direcionar o foco e o interesse para vários dos participantes da elite: atores, grupos, classes, instituições, países e regiões [...]” (VAN DIJK, 2012, p. 50). No que se refere à representação social de professores/as, é notável o contraste entre a representação daqueles/as que trabalham no âmbito acadêmico e a dos/as que atuam na educação básica brasileira.

Todos os textos da revista *IstoÉ* excluem as vozes de docentes da educação básica, e apenas duas reportagens fazem menção a essa categoria profissional. Há, no entanto, outros dois textos – a entrevista “A desigualdade social é a base da corrupção” e a reportagem “Eles fazem a cabeça dos jovens” – que constroem uma representação e identificação favorável a professores universitários específicos.

Além da exclusão desses atores sociais de textos produzidos sobre educação no Brasil, podemos notar, tanto na revista *IstoÉ* quanto na revista *Veja*, a exclusão de temas que tratem dos interesses da classe dos/as docentes da educação básica. Essas escolhas, de natureza ideológica, colocam o/a professor/a da educação básica à margem no discurso jornalístico. São, portanto, integrados/as ao rol dos grupos sociais excluídos e silenciados pelas mídias hegemônicas. Eles/as não são usados/as como fontes usuais e confiáveis nos processos de apuração jornalística e produção de notícias e reportagens. Assim, quando são incluídos/as nos textos das mídias hegemônicas, costumam ser representados/as de forma depreciativa (como discutiremos nas subseções seguintes). Esse processo de exclusão discursiva reflete e reforça uma situação de exclusão sociopolítica, a qual mantém o/a professor/a da educação básica na periferia dos processos políticos e das práticas discursivas. Com isso, se constrói a representação de um/a profissional passivo/a e inepto/a, incapaz de analisar e discutir, com propriedade e legitimidade, as condições sociais de seu próprio campo de atuação.

A reportagem “O colégio dos absurdos”, ao criticar a presença de diferentes posicionamentos e correntes ideológicas nas atividades do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, exclui por supressão a representação de professores/as, desconsiderando seus pontos de vista em relação ao que está sendo reportado. Há apenas a voz do reitor da instituição, por ser, nesse caso, considerada pela revista uma autoridade discursiva:

(1) O reitor do colégio, Oscar Halac, divulgou uma nota afirmando que apenas “cedeu o espaço” para a realização do VI Seminário Sobre Capitalismo Burocrático, e que “não havia alunos e nenhum outro servidor do Pedro II presentes” ao evento organizado pelo Grupo de Estudo Leninista-Marxista-Maoísta – Brasil, com apoio de vários outros grupos ligados a universidades. Trata-se de uma meia verdade. Embora fosse um evento fechado, as faixas e cartazes foram expostos durante o período letivo onde a circulação estudantil era livre. (*IstoÉ*, R4, p. 44).

Ainda assim, a única voz em defesa da instituição é desarticulada e ironizada, o que estrategicamente favorece a legitimação das críticas que estão sendo feitas ao colégio. É importante destacar, ainda, que a representação institucional é construída a partir de escolhas lexicais e avaliações negativas que podem incidir sobre a identificação dos/as docentes e de outros/as servidores/as que trabalham na unidade escolar:

(2) Uma das mais tradicionais escolas do Rio de Janeiro, o Pedro II erra feio ao permitir a pregação da violência e ao contrariar o Estado Democrático de Direito em suas dependências. (*IstoÉ*, R4, p. 44).

Lexicalizações e expressões específicas, como “erra feio”, “pregação da violência”, “contrariar”, corroboram uma identificação negativa para a instituição. Por consequência, tal modo de representação institucional contribui para deslegitimar qualquer

posicionamento, opinião e ação social e política tomada por professores/as, estudantes e outros atores sociais ligados ao colégio. Ao optar por não mencionar ou representar os/as professores/as e seus posicionamentos, a reportagem acaba por desprezar e desqualificar o papel e a importância desses atores sociais na discussão sobre temas que envolvem a educação no país.

5.1.2 Efeitos potenciais da inclusão

Como abordamos anteriormente, é possível observar uma nítida assimetria em relação à representação de professores/as universitários/as e docentes da educação básica. Enquanto estes/as são excluídos/as, aqueles/as são representados/as por importantes categorias da personalização: a nomeação, a identificação relacional e a avaliação.

Segundo van Leeuwen (1997), nos jornais e revistas dirigidos à classe média, os/as agentes públicos/as, políticos/as e especialistas tendem a ser referidos/as de modo específico, por meio da individualização (ou assimilação) ou “em termos de sua identidade única, sendo nomeados” (p. 200). É o que podemos observar nos exemplos a seguir:

- (3) O filósofo político Michael J. Sandel é conhecido em muitas partes do mundo como o “pop star de Harvard”. (IstoÉ, E1, p.06).
- (4) Eles têm um desafio complexo: transformar as ideias de Sócrates, Friedrich Nietzsche e William Shakespeare em pílulas de conhecimento para milhões. Essa é a missão que o professor Clóvis de Barros Filho, o historiador Leandro Karnal e o filósofo Mário Sérgio Cortella têm cumprido com bom humor e ironia, despertando o interesse de pessoas em todo o País. (IstoÉ, R2, p. 54).

A nomeação e a funcionalização – referência à função e papel profissional – ocorrem de modo recorrente na representação de pessoas públicas, autoridades discursivas, como é o caso da representação que é construída para os professores em foco na entrevista “A desigualdade social é a base da corrupção” e na reportagem “Eles fazem a cabeça dos jovens” (R2).

Segundo a TRS, as ações de nomear e classificar os/as agentes sociais são definidas pelo processo de ancoragem. Como já mencionado, segundo Moscovici (2010), a ancoragem ocorre a partir de nossas vivências, crenças, valores e de nossa interação social. (Re)produzimos as classificações e nomeações necessárias para colocar algo ou alguém como pontos de referência. Sendo assim, a nomeação e funcionalização, bem como outras formas de classificar, tornam os professores/as representados uma referência para o/a leitor/a, segundo os valores e ideologias que fazem parte de suas (inter)ações sociais. Isso, por sua vez, contribui para legitimar a identificação favorável que é construída para esses atores sociais no âmbito educacional.

Outras categorias usadas na construção de representações sociais específicas são a identificação relacional e a avaliação:

- (5) Professor da universidade mais antiga e mais famosa dos Estados Unidos desde 1980, [Michael Sandel] formou em seu curso “Justice” nada menos de 15 mil alunos presenciais, além dos incontáveis seguidores das aulas abertas que mantém na internet. (IstoÉ, E1, p. 06).
- (6) Professores universitários de formação e intelectuais com respeitável currículo, Clóvis de Barros Filho, Leandro Karnal e Mário Sérgio Cortella se tornaram os maiores pensadores contemporâneos do Brasil, com uma legião de seguidores nas redes sociais e milhões de livros vendidos. (IstoÉ, R2, p. 54).

A identificação relacional diz respeito ao modo como atores sociais são identificados em termos de suas relações pessoais e sociais. Professores/as universitários/as que têm espaço na cobertura da revista são aqueles/as que possuem uma imagem pública e, portanto, são identificados/as pelas suas relações sociais públicas. Como pode ser observado nos excertos (5) e (6), os professores representados são identificados pelo número de alunos/as e seguidores/as na internet, o que reafirma suas interações públicas.

Além disso, os trechos também exemplificam a representação por avaliação. Enquanto o professor Sandel é avaliado positivamente como “pop star de Harvard” (3) e “professor da antiga e mais famosa universidade dos Estados Unidos” (5), os professores Clóvis de Barros Filho, Leandro Karnal e Mário Sérgio Cortella são representados como “intelectuais com respeitável currículo” e “os maiores pensadores contemporâneos do Brasil” (6).

Enquanto professores/as universitários/as que possuem uma imagem pública têm sua representação construída de modo positivo, específico e individual, professores/as da educação básica são representados/as por meio de referência genérica (generalização), como pode ser observado no exemplo (7):

(7) Repetência, desinteresse, evasão, currículo engessado, professores pouco capacitados. A lista de problemas do Ensino Médio brasileiro, área considerada o grande gargalo da educação atualmente, é longa. (IstoÉ, R1, p. 54).

Essa diferenciação no modo de representar professores/as contribui significativamente para legitimar a assimetria que aí existe. Por um lado, legitima-se uma imagem favorável a docentes acadêmicos/as e, por outro, naturaliza-se o discurso de desqualificação do/a professor/a da rede básica de ensino, conforme construído e reproduzido pelas grandes mídias.

Segundo Jodelet (2001), as representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar sobre agentes sociais e objetos da realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida por indivíduos e grupos sociais. Há nas práticas sociais uma preponderante maneira de interpretar e pensar o trabalho docente a partir dos resultados em exames de desempenho. As reportagens de *IstoÉ* apresentam uma construção discursiva que reproduz essas formas de interpretar as atividades docentes, o que tende a fortalecer representações sociais desfavoráveis ao/a professor/a:

(8) Diferentes problemas levaram a esse desempenho. Um dos mais graves é a falta de especialização e capacitação dos professores. (IstoÉ, R3, p. 69).

(9) Mudar esse cenário exigiria uma aproximação com as universidades e incentivar os estudantes do Ensino Médio a seguir na carreira docente. Somente 2% dos jovens que se formam no colégio vão para o magistério. O número baixo se dá justamente porque não há nada de atrativo. Pelo contrário: as estruturas são precárias, o ensino é engessado e não há qualquer perspectiva de crescimento. (IstoÉ, R3, p. 69).

(10) É preciso valorizar o educador e investir em uma formação continuada e próxima da realidade das salas de aula. (IstoÉ, R3, p. 69).

Como pode ser observado nos exemplos, por meio da categorização por avaliação, a revista reproduz os discursos sobre a “má formação” e “falta de especialização e capacitação” dos/as docentes da escola básica. Geralmente, esses discursos estão associados à ideia e aos valores que reduzem a educação aos resultados de avaliações de desempenho. Ambas as reportagens – “Uma revolução no Ensino Médio” (R1) e “A falência do Ensino Médio” (R3) – abordam os problemas de desempenho dos/as estudantes em exames como o ENEM. Nesse ínterim, os/as professores/as acabam sendo responsabilizados/as pelo baixo desempenho escolar, justamente por serem avaliados/as como “pouco capacitados”.

Nos trechos (9) e (10), podemos observar, ainda, uma construção discursiva descrita por Ferreira (2012, p. 16) como o “movimento de qualificar, desqualificando”, ou seja, propõe-se a qualificação do/a professor/a, a partir da formação continuada, apenas depois de ter sido desqualificado/a na representação que é construída no texto.

É importante notar que, apesar de serem representados/as em R1 e R3, os/as professores/as da educação básica são, como em todos os textos analisados, silenciados/as pela revista em relação à temática abordada. As duas reportagens tratam da reforma proposta pelo governo de Michel Temer para o Ensino Médio³ e, ambas, passam por um processo de hibridização em que assumem as

³ Trata-se da Medida Provisória (MP) 746/2016, de 22 de setembro de 2016, que propôs a criação do Novo Ensino Médio. A MP foi aprovada pelo Senado Federal em 08 de fevereiro de 2017 e sancionada pelo presidente da República em 16 de fevereiro de 2017.

características típicas do gênero reportagem, mas rompem as fronteiras entre o discurso jornalístico e discurso publicitário. Com ações retóricas para além da informação e interpretação, as reportagens tendem a “promover” e “vender” valores e ideias que favorecem o plano de reforma do governo, como representações sobre o baixo desempenho dos/as estudantes do Ensino Médio:

(11) A criação de uma medida provisória para mudar o currículo do Ensino Médio foi a saída encontrada pelo governo federal para tentar aproximar os alunos das escolas, melhorar o aprendizado e prepará-los para o futuro profissional. (IstoÉ, R3, p. 70).

(12) A lista de problemas do Ensino Médio brasileiro, área considerada o grande gargalo da educação atualmente, é longa. [...] Diante do quadro alarmante, o governo brasileiro tomou uma decisão de urgência. Na quinta-feira 22, anunciou uma medida provisória para reformar todo o ciclo de maneira revolucionária. É a maior mudança na educação nacional dos últimos 20 anos, desde a instauração da Lei de Diretrizes e Bases, que norteia o ensino. Além das disciplinas obrigatórias, a ideia é possibilitar ao aluno escolher se aprofundar nas áreas com as quais têm mais afinidade, tornando, assim, o estudo mais atrativo. Há também a preocupação de ampliar o ensino integral. Segundo o presidente Michel Temer, um novo tipo de escola vai surgir a partir desse projeto. (IstoÉ, R1, p. 54).

Entretanto, não há menção alguma sobre os posicionamentos dos/as professores/as em relação à reforma proposta; não há um debate sobre o assunto que envolva todas as partes envolvidas nesse cenário, o que acaba legitimando a marginalização e exclusão dos/as professores/as em discussões sobre a educação no Brasil.

Essas escolhas de exclusão estão relacionadas aos valores e ideologias que orientam a criação e recriação das representações sociais. Desse modo, a revista pode influenciar e mobilizar a opinião pública em relação às representações sociais docentes que circulam nas práticas sociais. Como aponta Alves-Mazzotti (2008), em sua pesquisa sobre a TRS aplicada à educação, as representações sociais são afetadas por fatores ideológicos contraditórios implicados nas práticas cotidianas, o que se aplica bem às construções de sentido voltadas para a representação docente.

5.2 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES/AS EM VEJA

5.2.1 Efeitos potenciais da exclusão

Entre os nove textos da revista *Veja*, cinco excluem os atores sociais em foco, seja por meio da supressão ou da colocação em segundo plano.

A reportagem “O funil das chances perdidas”, que trata do projeto de reforma do Ensino Médio, relega aos/as professores/as um lugar desprivilegiado no que diz respeito à discussão sobre as mudanças propostas para a educação no Brasil, como pode ser observado no único trecho que faz menção a esses atores sociais:

(13) As pressões corporativas também pesam: um sistema em que alunos escolhem matérias sepulta a reserva de mercado, e professores podem ficar sem emprego. ‘O currículo tem sido pensado na perspectiva do professor, e não na do jovem’, dispara o secretário estadual da Educação do Rio de Janeiro, Antônio Neto. (Veja, R5, p. 79).

Apesar de a discussão sobre as mudanças no Ensino Médio ser de total interesse para o/a professor/a, sua voz e opinião são desconsideradas em toda a reportagem, além de ser representado/a sem importância no debate. A voz do secretário estadual da Educação do Rio de Janeiro, posta como autoridade discursiva, reafirma os sentidos construídos no texto de que, a despeito dos prejuízos que as mudanças propostas podem causar aos/as docentes, seus posicionamentos não são relevantes o suficiente para interferir no assunto. Esse tipo de representação serve para desqualificar potencialmente a atuação e o posicionamento de professores/as frente às mudanças propostas para a educação brasileira.

As reportagens “Fora do jogo” e “A corrida do ouro”, que tratam de questões voltadas para o desempenho escolar, não fazem nenhuma menção à figura do/a professor/a. Nessas reportagens, a educação também é representada na perspectiva do desempenho, como mostra o exemplo a seguir:

(14) Em um cruzamento inédito feito pelo Idados, instituto especializado em analisar os números globais do ensino, os brasileiros que estão no topo da pirâmide escolar tiram notas semelhantes às dos alunos apenas medianos da OCDE (organização que reúne as nações mais ricas). Sim: nossa elite estudantil ombreia com a turma mais ou menos dos países desenvolvidos. (Veja, R6, p. 94).

O texto toma como base os resultados dos/as estudantes brasileiros/as em comparação com os resultados de outros países, sem levar em consideração a realidade do complexo sistema educacional do Brasil. Isso faz com que a figura do/a professor/a seja substituída pelas instituições de ensino e pelos resultados oficiais.

Na entrevista “O Ensino Médio vai mudar”, notamos que não há nenhuma pergunta por parte da entrevistadora em relação à docência e à situação dos/as professores/as no que se refere às mudanças propostas para o Ensino Médio – tema da entrevista. Por outro lado, há uma pequena menção do entrevistado, Mendonça Filho, então ministro da Educação, em uma de suas respostas, que coloca o/a professor/a em segundo plano:

(15) [...] sobram no ministério programas onerosos, sem boa gestão nem cobranças de resultados. É dinheiro a fundo perdido. Olhe um exemplo: mais de 800.000 professores estaduais e municipais receberam bolsas com o objetivo de fazer com que as crianças avançassem na alfabetização. Valor total: 2,6 bilhões de reais. E o que aconteceu? Nada. Quase metade dos estudantes ainda chega ao 3º ano do ensino fundamental fora do nível esperado de alfabetização. (Veja, E2, p. 17).

No caso do trecho (15), podemos observar que o/a professor/a é lembrado/a apenas no sentido negativo, como um exemplo de mau desempenho, o que contribui para a legitimação dos discursos que associam a má qualidade de ensino à atuação do/a professor/a, representando-o/a, assim, de modo depreciativo.

O único texto que suprime a representação de professores/as é o intitulado “O bom rigor do ensino careta”. Neste, o autor defende um argumento favorável ao que chama de “rigor” na educação, no ensino das ciências e das disciplinas básicas. No entanto, não há qualquer menção ao posicionamento de professores/as em relação à forma de ensino argumentada. Nesse caso, o autor do texto toma para si a tarefa de dizer o que é bom para as práticas de ensino no Brasil, sem considerar as vozes e a experiência de quem trabalha diariamente na sala de aula.

Todas essas formas de exclusão revelam a falta de credibilidade na voz e atuação do/a professor/a por parte da revista. A voz desse ator social não é usada como fonte, não é tratada como autoridade discursiva, não é representada como uma voz qualificada e com credibilidade para falar, opinar e se posicionar sobre questões voltadas para a educação no Brasil. Procuram-se as secretarias de Educação, os dados e resultados de avaliações oficiais e internacionais ou professores/as pesquisadores/as de instituições públicas e de referência no país, mas não o/a professor/a da educação básica.

A exclusão é, portanto, uma estratégia relevante para a legitimação das representações negativas e depreciativas construídas para os/as professores/as nas grandes mídias que, em geral, desqualificam sua atuação e voz nas práticas sociais e educacionais. É também potencial para refutar e desprezar os posicionamentos e as opiniões desses atores sociais em questões importantes sobre a educação no país, o que contribui para deslegitimar suas ações e manifestações em prol de melhorias nas condições de trabalho e do sistema educacional.

5.2.2 Efeitos potenciais da inclusão

Em todos os textos que incluem a representação docente na revista, a personalização é a principal estratégia usada para evidenciar as ações e atividades dos atores sociais representados. Usualmente, os/as professores/as são representados/as por funcionalização, pois são referidos/as por sua classe e papel profissional:

- (16) *Professor*, aliás, tem papel bem diferente nesse novo mundo escolar. (Veja, R8, p. 84).
- (17) Curiosamente, há uma categoria que se considera acima de qualquer apreciação do seu desempenho: *os professores de sistemas públicos*. (Veja, A3, p. 28).
- (18) Durante os seus 25 anos no ensino, *os professores* estão sob as regras aparentemente generosas, mas no fundo perversas. (Veja, A4, p. 29).

Como pode ser observado nos trechos (16) e (18), os termos em destaque se referem à classe de professores/as em geral, por meio da referência genérica (generalização). Essa forma de representar é potencial para a universalização e naturalização de identificações específicas para a categoria docente, que faz com que todos/as que pertençam a essa classe profissional sejam associados/as a tais identificações, sejam positivas ou não.

No caso do trecho (17), há a presença da especificação por coletivização, em que os/as professores/as mencionados/as são especificamente os/as que pertencem aos sistemas públicos. Nesse sentido, podemos constatar que a escolha pela representação genérica ou específica depende dos propósitos do texto.

Chamamos novamente a atenção para o contraste que existe entre a representação de professores/as da educação básica e de professores/as pesquisadores/as, principalmente, de referência internacional:

- (19) Roland Fryer [...] entrou para a Universidade do Texas, formando-se, em economia, em dois anos e meio. Doutorou-se em três anos e meio na Universidade da Pensilvânia. Hoje é professor em Harvard. O homem é irrequieto e curioso. Com dois economistas da Universidade de Chicago, criou uma escola, para aplicar ideias novas que flutuam por aí. (Veja, A1, p 32).

Como no caso da revista *IstoÉ*, a representação de professores/as universitários/as é construída em *Veja* por meio de categorias da personalização, por se tratar de atores sociais tidos como figuras públicas. Pela credibilidade atribuída pela revista ao trabalho desses/as profissionais, sua representação ocorre, em geral, a partir da nomeação e, não apenas da funcionalização, como pode ser observado no excerto (19).

Tal excerto exemplifica as estratégias usadas pela revista no sentido de criar uma representação individual, única e exclusiva para professores/as específicos/as da área acadêmica e, principalmente, de universidades de referência internacional (Harvard). Nesse contraste, ao escolher representar os/as professores/as da educação básica brasileira por meio da generalização, a construção discursiva da revista contribui para legitimar e naturalizar uma identificação negativa para eles/as, desqualificando e menosprezando suas atividades docentes.

Na reportagem “Bye-bye, velha escola”, podemos encontrar outra estratégia relevante referente ao modo de representar professores/as quando a escola e a educação são tratadas como mercadoria, o que pode ser analisado nos exemplos a seguir:

- (20) Duas escolas que planejam virar redes, a Concept (em Ribeirão Preto e Salvador) e a Eleva (no Rio de Janeiro), abrem as portas no ano que vem apresentando em seu currículo tudo o que há de mais avançado. (Veja, R8, p. 83).
- (21) Com mensalidade média de quase 4.000 reais, [essas escolas] dirigem-se à classe A, interessada em dar aos filhos um ensino forte, integral e menos conservador. (Veja, R8, p. 83).

(22) A Concept e a Eleva incorporam ao seu método a figura do docente que serve de guia a um determinado número de alunos ao longo de sua vida escolar. Ele conhece seus pontos fracos e fortes, ajuda a montar o currículo, conversa com os pais, está a par dos problemas familiares e os encaminha para uma futura carreira. Enfatiza Parente: “O mestre deixa de ser o detentor do conhecimento para se tornar o arquiteto da aprendizagem. É uma mudança radical de cultura, que exige muito treinamento e outra mentalidade.” (Veja, R8, p. 84).

(23) Mesmo com toda sorte de tecnologias disponível, os professores continuam a ser a essência da escola inovadora – a única via possível para a qualidade. (Veja, R8, p. 85).

A reportagem aborda um novo modelo de ensino que está sendo preparado por duas escolas particulares brasileiras com base em modelos internacionais. Como ocorre em *IstoÉ*, há na reportagem uma mescla entre informação e publicidade – o texto informa sobre o novo modelo proposto pelas escolas e, ao mesmo tempo, “vende”, “promove” tal modelo para a “classe A” (21), público alvo da reportagem/revista.

Nesse contexto, os/as professores/as são representados/as a partir da categorização por avaliação:

(24) Na sala de aula moderna, tecnologia é parte ativa do processo e o professor, seu guia no mundo do conhecimento. (Veja, R8, p. 83).

(25) [...] e os professores são “tutores” (mentores em uma jornada personalizada pelo saber). (Veja, R8, p. 83).

(26) Erros conduzirão a mais exercícios e vídeos explicativos; o mestre, por sua vez, identificará melhor as deficiências de cada um. (Veja, R8, p. 84).

(27) A Concept trouxe dois educadores da Finlândia, meca do ensino, para treinar seus professores. (Veja, R8, p. 85).

(28) Mesmo com toda sorte de tecnologias disponível, os professores continuam a ser a essência da escola inovadora – a única via possível para a qualidade. (Veja, R8, p. 85).

Como pode ser observado, os/as professores/as são avaliados/as de modo positivo, por meio de escolhas lexicais que constroem uma identificação favorável em relação ao modelo de ensino que está sendo “vendido” na reportagem. O/a docente, nesse caso, é “mestre” (26), “mentor” (25), “guia” (24), “arquiteto da aprendizagem” (22) e com boa formação, pois está recebendo treinamento de “educadores” (27) de um país que tem os níveis de educação como referência internacional (Finlândia).

Por um lado, esse modo de avaliar promove a valorização do/a profissional docente a partir do desvio de sua função, o que contribui, por outro, para a manutenção de sua desvalorização. Isto é, também podemos observar aqui o “movimento de qualificar, desqualificando” (FERREIRA, 2012, p. 16), conforme observado na análise dos trechos (22) e (23). Nesse caso, propõe-se qualificar o/a professor/a a partir de outras representações profissionais (“guia”, “arquiteto”), como se a representação docente não fosse suficientemente favorável, sendo necessário lhe atribuir outras funções. No entanto, essa forma de avaliar tende a reproduzir e reforçar as representações que desqualificam o/a professor/a.

O que podemos apreender sobre esse modo de representar é que, quando a revista e as mídias hegemônicas, em geral, tratam a educação como mercadoria, o/a professor/a é posto/a como um instrumento de operacionalização desse mercado educacional (BRAGA; CAMPOS, 2016) e como o/a responsável pelo alto desempenho da instituição. Essa ideia reforça os discursos naturalizados nas práticas sociais de que a responsabilidade pelos resultados e desempenho dos/as estudantes é exclusivamente do/a professor/a, sem considerar variáveis socioeconômicas, condições de trabalho, dentre outros aspectos.

A categorização por avaliação também se destaca nas representações depreciativas construídas nos artigos “Impeachment para professores?” (A3) e “Professor ganha mal?” (A4). Nesses textos, os/as professores/as são representados/as a partir da referência genérica, o que serve de modo potencialmente ideológico para universalizar uma identificação docente particular.

(29) Ou seja, os bons mestres, apontados pelos alunos, tendem a ser os mesmos identificados pela observação feita por profissionais treinados. (Veja, A3, p. 28).

(30) E, na verdade, não há relação clara entre o salário do professor e o que aprendem os alunos. O Amapá tem um dos salários mais altos e piores performances. Minas paga abaixo da média e seus resultados estão entre os melhores. (Veja, A4, p. 29).

(31) E a injustiça dos ótimos ganhando o mesmo que os péssimos. (Veja, A4, p. 29).

A avaliação ocorre a partir de processos atributivos, como ocorre nos exemplos (29) a (31), em que professores/as são categorizados/as a partir da dualidade entre ser “ótimos”, ser “bons mestres” e apresentar “resultados que estão entre os melhores” ou ser “péssimos” e ter as “piores performances”. Mais uma vez, chamamos a atenção para o fato de que os/as professores/as tendem a ser representados/as apenas em termos de resultados e desempenho:

(32) Não se trata de impeachment, mas de conhecer as forças e fraquezas de cada professor. Sem isso, como ele poderia melhorar o próprio desempenho? (Veja, A3, p. 28).

(33) Essencialmente, há três formas de conhecer o desempenho do professor. (Veja, A3, p. 28).

(34) Ser educador eficaz em sala de aula não traz promoções nem salário. Em contraste, como os professores são estáveis, com completa impunidade, podem ser péssimos a vida toda. (Veja, A4, p. 29).

Nesse sentido, a revista *Veja* segue a mesma tendência de outras mídias, como já discutido, em relação às escolhas realizadas para a representação docente: a de que o/a professor/a é considerado/a um/a mero/a operacionalizador/a de desempenho e resultados. Esse modo de representar favorece a naturalização e legitimação da ideia de que os resultados da aprendizagem dependem exclusivamente da qualidade do trabalho do/a docente. Por consequência, esse ator social é tido como o único culpado pelos problemas de rendimento escolar, como já afirmamos, sem considerar aspectos socioeconômicos, as condições estruturais das escolas e outros fatores que interferem nos resultados.

A atenção ao trabalho docente tem cada vez mais sido substituída pelos resultados nas avaliações oficiais e internacionais, comparados com os resultados de outros países e instituições, cuja realidade social e econômica se distancia da realidade no Brasil – como ocorre explicitamente na reportagem “Fora do jogo”, discutida na subseção anterior.

Em ambos os artigos “Impeachment para professores?” (A3) e “Professor ganha mal?” (A4), pode ser observada a exclusão da voz dos/as professores/as em relação ao que é argumentado. Especialmente no texto “Professor ganha mal?”, há uma terminante desvalorização e ridicularização do/a professor/a e de seus direitos, como exemplificamos a seguir:

(35) Durante os seus 25 anos no ensino, os professores estão sob as regras aparentemente generosas, mas no fundo perversas. Os 45 dias de repouso subtraem 37,5 meses. As licenças-prêmio, a cada cinco anos, tiram mais doze meses. Os 25 recessos natalinos reduzem a carreira em 8,3 meses. Dez faltas anuais por saúde somam 8,3 meses. Em comparação com o empreguinho CLT, são seis anos a menos de trabalho, ou seja, os professores trabalham o equivalente a dezenove anos.

Quem fizer mestrado e doutorado poderá sair da aula por 72 meses. Duas gestações rendem doze meses. Quatro candidaturas a vereador dispensam da aula por mais doze meses. Ou seja, quem usar todas as dispensas legais deixará de ensinar por 13,5 anos. Esse seletivo grupo trabalha 11,5 anos na sala de aula e recebe durante 38,5 anos (13,5 + 25 anos). Ótimo para eles, mas quem paga a conta? (Veja, A4, p. 29).

Não se pode desconsiderar a conjuntura social e política em que esses artigos foram produzidos. No ano de 2016, ao suscitar as propostas do governo de Michel Temer que recaem sobre o Piso Salarial Profissional Nacional e os direitos de aposentadoria, as construções discursivas em A4 se aliam aos interesses do governo, o que revela a aproximação dos posicionamentos da revista com interesses políticos particulares. E, por conseguinte, a voz e os posicionamentos dos/as professores/as são desqualificados e desconsiderados, para manutenção das assimetrias de poder que envolvem esse cenário.

Moscovici (1978) observa que as avaliações que fazem parte da construção das representações sociais se constituem de diferentes universos de opinião segundo classes sociais, culturais e grupos. Em geral, o que fazem as grandes mídias e, mais especificamente, a revista *Veja*, é apresentar as representações sociais construídas como únicas e universais, sem abrir espaço para os diferentes universos de opinião presentes nas práticas sociais sobre determinados agentes e grupos sociais. É, nesse sentido, que a avaliação positiva ou negativa do/a professor/a na revista pode servir à universalização de representações sociais docentes particulares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum em narrativas de jornais e da televisão a representação de professores/as em manifestações, greves e outras ações relacionadas a políticas educacionais e salariais. No entanto, na análise que realizamos neste trabalho, observamos que as revistas *IstoÉ* e *Veja* fazem escolhas temáticas voltadas para a educação que tendem à exclusão e marginalização do/a professor/a da educação básica e de suas atividades docentes. Por isso, quando são representados/as, são utilizadas estratégias que constroem uma imagem depreciativa e desfavorável a seus posicionamentos e interesses.

Não há nos textos analisados uma preocupação com o papel do/a professor/a na formação humana, cidadã, emancipatória e política. Não são considerados os diversos fatores que influenciam no rendimento escolar quando o/a professor/a é responsabilizado/a pelo mau desempenho dos/as estudantes. As vozes e os posicionamentos dos/as docentes do ensino básico são totalmente excluídos e sua representação está subordinada, por vezes, à lógica do mercado educacional.

Nesse sentido, as representações sociais docentes construídas nas revistas se resumem em ideias e discursos que identificam o/a professor/a da educação básica como despreparado/a, ultrapassado/a e não capacitado/a; por sua “má formação”, não é considerado/a como especialista, nem fonte confiável; é representado/a como mero/a operacionalizador/a de desempenho escolar e, portanto, o/a único/a responsável pela má qualidade de ensino. Essas formas de representar contribuem significativamente para legitimar e naturalizar as assimetrias e desigualdades que envolvem a profissão docente.

Como afirma Moscovici (2010), as representações sociais são “teorias” sobre o real, baseadas em valores, crenças e ideologias. Ao tratá-las desta forma, como construções da realidade social, as grandes mídias se tornam meios potenciais de criar um consenso favorável aos discursos e ideologias que (re)produzem uma identificação e representação negativa para o/a professor/a da escola básica, contribuindo para a manutenção de relações de dominação.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ALVES-MAZZOTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Pesquisa em síntese*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

BONINI, A. *Análise crítica de gêneros jornalísticos*. In: SPB JOR – ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 10., nov. 2012, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Anais eletrônicos. Disponível em: <https://goo.gl/jNWzpr>. Acesso em: 17 out. 2017.

BRAGA, C. F.; CAMPOS, P. H. F. *Representações sociais e comunicação: a imagem social do professor na mídia e seus reflexos na (re) significação identitária*. Goiânia: Editora Kelps, 2016.

FAIRCLOUGH, N. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. revisão e prefácio à ed. brasileira I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, K. Z. *Quando o professor é notícia? Imagens de professor e imagens do jornalismo*. 197 f. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/K5FPsp>. Acesso em: 17 out. 2017.

GRAMSCI, A. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____. (org.). *As Representações Sociais*. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001. p. 17- 44.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LEITE, M. A. Discursos, identidades e representações sobre a imagem docente. *Cadernos CESPUC*, Belo Horizonte, n. 23, p. 137-149, 2013.

LIMA, S. C. *Hipergênero: agrupamento ordenado de gêneros na constituição de um macroenunciado*. 278 f. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Brasília, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/zyReUF>. Acesso em: 17 out. 2017.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978[1961].

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. Trad. Judith Hoffnagel, Karina Falcone (org.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN LEEUWEN, T. A representação de atores sociais. In: PEDRO, E. R. (org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.



RAISING OF ARGUMENTAL NOUN PHRASE IN BRAZILIAN PORTUGUESE UNDER THE FUNCTIONAL PERSPECTIVE: PRELIMINARY RESULTS

ALÇAMENTO DE SN ARGUMENTAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO SOB PERSPECTIVA
FUNCIONALISTA: RESULTADOS PRELIMINARES

ELEVACIÓN DE SN ARGUMENTAL EN EL PORTUGUÉS DE BRASIL DESDE LA PERSPECTIVA
FUNCIONALISTA: RESULTADOS PRELIMINARES

Gustavo da Silva Andrade *

Universidade Estadual Paulista – São José do Rio Preto¹

ABSTRACT: Raising is defined in the literature as the codification of the noun phrase (NP) argument of the predicate attached to the edge of a predicate matrix, with which it contracts morphosyntactic relationships; thus, the semantic relationships of NP elevation with the predicate embedded are preserved, but they are broken down the morphosyntactic relationship between them (NOONAN, 2007). Building on different types of raising expressed in different languages (NOONAN, 2007; GÁRCIA VELASCO, 2013), the present paper aims to extract relevant properties for the description of a specific type of Raising in Brazilian Portuguese (BP): Subject-to-Subject Raising (SSR).

Keywords: Raising. Completive sentences. Subject.

RESUMO: Alçamento é definido na literatura como a codificação de sintagma nominal (SN) argumento do predicado encaixado aos limites do predicado da oração matriz, com o qual contrai relações morfossintáticas; são preservadas, assim, as relações

* Postgraduate student, in PhD level, in Linguistic Studies at Unesp/SJRP. He has experience in Linguistics, acting on the following topics: subject, raising of constituents, transparency, functional syntax and completive. E-mail: andrade.ibilce@gmail.com.

¹ This study was financed by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

semânticas do SN alçado com o predicado encaixado, mas há uma quebra na sua relação morfossintática (NOONAN, 2007). A partir de diferentes tipos de alçamento expressos em diferentes línguas (NOONAN, 2007; GÁRCIA VELASCO, 2013), este trabalho tem como objetivo extraer propriedades relevantes para a descrição de um tipo específico de Alçamento no Português Brasileiro (PB): Alçamento de Sujeito a Sujeito (ASS).

Palavras-chave: Alçamento. Orações completivas. Sujeito.

RESUMEN: Elevación se define en la literatura como la codificación de un sintagma nominal (SN) argumento del predicado encajado en los límites del predicado de la oración matriz, con el cual contrae relaciones morfosintácticas; se conservan, así, las relaciones semánticas del SN elevado con el predicado encajado, pero hay una ruptura en su relación morfosintáctica (NOONAN, 2007). A partir de diferentes tipos de elevación expresado en diferentes idiomas (NOONAN, 2007; GÁRCIA VELASCO, 2013), este trabajo tiene como objetivo extraer las propiedades relevantes para la descripción de un tipo específico de Elevación en portugués de Brasil (PB): la Elevación de Sujeto a Sujeto (SSR).

PALABRAS CLAVE: Elevación. Oraciones completivas. Sujeto.

1 INTRODUCTION²

Among the many phenomena that are manifested in the organization of complex sentences, here understood as strict cases of sentential subordination (HOPPER; TRAUGOTT, 2003; GONÇALVES *et al.*, 2008), the raising of argumental constituent of the subordinate clause to the limits of the matrix clause is perhaps one of the most intriguing in natural languages (SERDOBOL'SKAYA, 2008), the reason I provide, in this paper, a description of the exploratory phenomenon for Brazilian Portuguese (BP) under the functionalist perspective, which implies the necessity to consider, in addition to morphosyntactic aspects, more routinely exploited, and also semantic and pragmatic aspects.

In line with the theoretical approach adopted, I undertake the description of the aforementioned raising based on research in a corpus of spoken language, starting at the typological work on complex clauses by Noonan (2007). I draw on the author with the aim of verifying whether the criteria used by him in the characterization of the phenomenon are necessary and sufficient for the identification and description of a specific case of BP raising: the raising of constituent subject of the subordinate clause to the position of constituent subject of the matrix clause (SSR, henceforth).

For data collection, I used the speech samples of IBORUNA, a medium-scale database (available at <<http://www.iboruna.ibilce.unesp.br>>) with just over one million words. The database keeps records of the variety of Portuguese spoken in the countryside of the state of São Paulo through a sample of the linguistic census comprising part of the state's northwest region and a sample interaction, secretly recorded (GONÇALVES, 2007) in contexts of free social interaction with no control of social variants.

Based on the literature about the subject, I adopt the following parameters for describing and analysing the data:

- (i) the morphosyntactic context: (a) [+/- agreement] raised NP in limits of matrix clause, (b) [+/- agreement] raised NP in limits of embedded clause, (c) presence of copy pronoun in the embedded clause, (d) type of connector between matrix and embedded, (e) format of embedded clause;
- (ii) the semantic context: (a) semantic type of predicate matrix, (b) referentiality and (c) animacy of raised NP;
- (iii) the pragmatic context: (a) topicality and (b) informational status of the raised NP.

² I thank Prof. MA. Guilherme Augusto Louzada Ferreira de Moraes for the initial reading of this text. Other mistakes are my responsibility.

Having exposed, the objectives of the present study and its methodological apparatus in this introductory section, this study is structured into the following sections: section (2.) I present the theoretical background from where our description work starts; in section (3.) I show how the phenomenon manifests itself in BP from occurrences in the corpus, with special interest for cases of SSR; (3.1.) to conclude, I present the final remarks that points to a need for further investigation of the subject, in search of a more precise definition for the phenomenon, consistent with a functionalist approach.

2 THEORETICAL SUPPORT

In his work about the description of clausal complementation, Noonan (2007) deals with predicates that take clauses for complement and shows a typological treatment for compleptive clauses. When considering the syntax of clausal complementation, the author presents phenomena involved in the structuring of compleptive clauses, among which I highlight cases of raising, the central focus of attention in the present study. According to the author, depending on the type of matrix predicate and the phenomenon of *equi-deletion*³, compleptive clauses may still be subject to raising of the argumental noun phrases (NP), which is the occurrence, in the *slot* of the matrix clause, of an argumental NP of the predicate of the compleptive clause. Within this new structural domain, the raised NP contracted some type of morphosyntactic relation with the predicate, remaining, however, the semantic relation with the embedded predicate, as in the example from below taken from the author himself (NOONAN, 2007, p. 79).

- (1) a. Irv believes [Harriet is a secret agent]
- b. Irv believes Harriet [to be a secret agent]

In (1a), the **Harriet** NP occupies the argumental position of subject of embedded predicate **secret agent**, and, in (1b), it occurs in argumental position of object of matrix predicate **believes**, but it maintains the semantic relation with the embedded predication, which has its finite form reduced to a non-finite. Thus, the construction (1b), counterpart with raised NP (1a), represents a case of *subject to object raising* (hereafter, SOR). From this initial example, it should be clear that raising does not modify the semantic relations between a predicate and its arguments, it just resets the morphosyntactic relations within the complex clausal, leading to a review of constituency boundaries. In (1b), even assuming the syntactic function of direct object of the matrix predicate, the argument **Harriet** remains the semantic subject of the predicate compleptive clause. Thus, the raising would be linked to a change in the morphosyntactic relation, not in semantic relations.

In his description, Noonan (2007, p.79) states that raising would be a

[...] method whereby arguments may be removed from their predication resulting in a non-s-like complement type. This method involves the placement of an argument notionally part of the complement proposition (typically the subject) in a slot having a grammatical relation (e.g. subject or direct object) to the CTP [complement taking predicates]. This movement of an argument from a lower to a higher sentence is called *raising*.

Based on the definition offered by the author, I can extract some relevant aspects to the characterization of raising. Firstly, the raised NP is semantically part of a compleptive clause⁴, that is, it is an argumental constituent of the embedded predicate, not of the matrix predicate. Secondly, raising is a phenomenon that typically (but not only) affects the subject of the embedded clause, which when raised, develops grammatical relations with the matrix predicate, that is, it will be its subject or its object. Thirdly, after the raising, the complement clause takes the reduced form (infinitive), rendering it *non-sentence-like*.

³ The phenomenon of equi-deletion refers to erasing of the NP of coreferential compleptive clause to some term of the matrix clause, as in Zeke wants Ø to plant the corn, in which the subjects of the matrix predicate wants and the embedded predicate to plant are the same. It can also occur erasing of coreferential matrix clause's term to compleptive clause's term, if identified as equi-deletion to the back (NOONAN, 2007, p. 75-79).

⁴ In this study, I interchangeably used the terms subject, compleptive/complement and embedded to refer to the sentence/clause in argumental positions of a matrix predicate or one of its constituents.

This definition by Noonan (2007), not least for a functional characterization of raising is the use of terms such as placement, movement and, in the identification of the phenomenon itself, the term raising, around which hovers a theoretical discussion on the use of these terms to refer the raised NP. To put it briefly, *placement* and *movement* seem theoretically incompatible terms with clearer properties of the phenomenon because the first of them refers to the position of constituent motivated by syntactic, semantic and pragmatic reasons, as claimed by functionalists (cf. DIK, 1979; 1981; 1989), and the second refers to the transformation operation on the counterpart without raising, as the phenomenon originally was described by the theoretical apparatus of generative grammar (POSTAL, 1974). Thus, the difference between these two theoretical approaches refers to how each one conceives the origin of the raised constituent: as a result of movements of the constituent of a hierarchically lower position to a higher one in the clause, as a generative postulate, or as a result of pragmatic, semantic or morphosyntactic motivations that lead the constituents to take the position that they occupy in the sentence structure, as a functionalist postulate; that is the perspective adopted in the present study.⁵ Concerning this difference, within the Functional Discourse Grammar, Hengeveld and Mackenzie (2008) declare.

Note that, though we use the traditional terms 'raising' here, we do not want to suggest that the phenomenon involves the transformation of one basic configuration into another derived one (HENGELD; MACKENZIE, 2008, p. 368).

I consider, then, that a semantically constituent argument of the compleative clause and syntactically argument of the matrix clause is in a relation of *raising*. This term that also remains borrowed from formal linguistics, without this borrowing means, in the models of Functional Discourse Grammar (HENGELD; MACKENZIE, 2008), I envisage that the phenomenon is motivated by processing operations, such as rules of movement of constituents of a deep structure of the clause for a surface structure, as suggested by the generative school (cf. QUÍCOLI, 1976; PERLMUTTER, 1976; KATO; MIOTO, 2000; FERREIRA, 2000; MIOTO; KATO, 2002; MARTINS; NUNES, 2005), but by rules of placement of constituents pragmatically motivated (cf. DIK, 1981; 1989)⁶.

Some implications of Noonan's (2007) definition of raising may be addressed herein. The first one is that raising is a discrepancy between Syntax and Semantics: in the case of raised arguments, semantic relations are maintained, but their syntactic relations are altered, leading to the discrepancy (or misalignment) between functions of representational level (semantic) and functions of morphosyntactic level (GÁRCIA VELASCO, 2013). A second implication would always involve pairs of constructions, which excludes of the phenomenon, cases of raising where there is no a raised counterpart of the pair, as seen in BP in the pair of sentences *John believes that [Mary is pregnant]* and *John believes Mary [be pregnant]*.⁷ Finally, the last two implications of adopting the formal approach are morphosyntactic adaptations involving raised argument and complement clause: the morphosyntactic adjustments of raised NP involve an agreement relation and morphological case assignment (in languages that require it), for the matrix predicate, and infinitive expression of embedded clause (SERDOBOL'SKAYA, 2008). If this last adjustment is postulated as necessary for the identification of the phenomenon, three possible scenarios unfold: (i) reduction of embedded clause to the infinitive form is optional and, therefore, the phenomenon is also compatible with embedded clause in infinite form, as in BP (*children look like they are tired*), or (ii), if embedded clause remains in finite form, dealing with a case of raising itself is out of the scope of the present study, but simple topicalization, or (iii), even loss of sentence properties, leading to a codification of verb in infinite form, cannot be a clearer property of the phenomenon. I will take this issue further.

Not only the subject of the embedded predicate is affected by raising. In addition to the subject, the direct object can also be affected. As to the position where the constituent will be raised, it usually corresponds to the position of the subject, but it is possible that the constituent occupies also the position of direct object of the matrix predicate, characterizing the plurality of types of raising shown in (2) and (3), which are examples of English, and (4), examples of Irish.

⁵ Even if I recognize that the proposal of the Generative Grammar is much broader than the one presented in this paper; I assume that a purely morphosyntactic analysis of Raising does not sufficiently account for the description of the work, from a functionalist perspective.

⁶ For a functionalist analysis, in BP, check out the works of Andrade (2015; 2016; 2018) and Andrade and Gonçalves (2016).

⁷ In this case, the fact that, in BP, the Mary NP cannot be interpreted as a case of ASO is due to the impossibility of it being in the form of a pronoun, exposing, thereby, assigning accusative case, as in *John believes to be pregnant.

(2) English: Subject-to-Subject Raising (SSR) (NOONAN, 2007, p. 81)

- a. It seems [that **Boris** dislikes vodka]
- b. **Boris** seems [to dislike vodka]

(3) English: Object-to-Subject Raising (OSR) (NOONAN, 2007, p. 81)

- a. It's tough for Norm [to beat **Herb**]
- b. **Herb** is tough [for Norm to beat]

(4) Irish: Object-to-Object Raising (OOR) (NOONAN, 2007, p. 82)

- a. Is ionadh liom é [a fheiceáil **Sheáin** anseo]
COP surprise with.me him COMP see.NZN John.GEN here
'It is a surprise to me that he has seen John here'
- b. Is ionadh liom **Seán** [a fheiceáil anseo]
COP surprise with.me John COMP see.NZN here
'It's a surprise to me (he) see John here'

In (2) there is an example of one of the most productive raisings, the SSR: **Boris**, in (2a), the subject of the complement predicate, is raised to the subject of the matrix predicate in (2b), leading to a reduction of complement clause. In (3a), **Herb** works as the direct object of the embedded predicate and, in (3b), its morphosyntactic relation is modified along with a reduction of supplement clause, starting to play the role of subject of matrix predicate and characterizing raising of object to subject (from now on, OSR). In (4), the raising is the position of object to object (OOR, henceforth), one of the least translinguistically productive types of raising according to García Velasco (2013). In this example from the Irish language, the motivations for raising occur gradually: in (4a), *equi-deletion* occurs because of coreferentiality between the subject of the embedded and the argument of the matrix, so in the matrix, the form of accusative *is* 'it' occurs as a nominative *is* 'he', one of the motivations for the raising of **Sheáin** of nominalization constituent to the predicate object **ionadh**. According to Noonan (2007), in cases such as these where there is *equi-deletion* and complement clause comes with a nominalized term, the raising is compulsory in Irish. In the examples offered by the author, it is possible to observe that, intralinguistically, not all types of raising are productive, as is the case for English OOR (NOONAN, 2007, p. 81).

Finally, it is possible to observe that, despite the fact that Noonan's (2007) typological work has a strong appeal in functionalist overview of subordination, particularly regarding raising, he does not highlight any properties of semantic and pragmatic orders involved in the phenomenon. On that account, I resort to the work of other authors in order to maintain my commitment to a functionalist orientation.

According to Givón (2001a), *topicality*, one of the Grammar subsystems oriented to the speech, is defined as a property of NP and is typically encoded as subject (primary topic), but it may also be encoded as object (secondary topic). Topicality, even reflected in the clausal level, is dependent on the speech. In addition, according to the author, topicality is related to the iconic principle of sequentially, whereby "a slice of the most important information is put forward". In relation to raising, the raised term would be put forward in a grammatical relation to the matrix predicate by pragmatic motivations, that is, a constituent topic is brought to the left, in which case it may lose its relations with the embedded predicate (GIVÓN, 2001a, p. 35).

From the functionalist assumptions of Givón, the human language has two main functions: *representation* and *communication of knowledge/experience*. To the representation function, underlie the levels of semantic propositional, lexical information and

discursive consistency whilst to the communication function, underlie the communicative encoding by a peripheral sensorimotor code and grammatical code. Therefore, when I consider the syntactic level of clause, there is always the possibility that the same content be encoded in different ways, which helps to explain certain linguistic phenomena, among which raising. Therefore, topicality is related to two aspects of referential coherence: referential accessibility and thematic importance, related, respectively, to how - according to the Speaker - the referent is accessible and how important he is. These are two mechanisms that restrict the grammatical choices used in the encoding of morphosyntactic structure, which encode the pragmatic and discursive dimensions of raising constructions, in order to interpret them as strict cases of topicalization. To Givón (2001b), the occurrence of raising is related to the presence of a verb of mental activity with propositional argument and another nominal argument. Within the propositional argument, an NP is given as a topic, normally, the subject, and, because of its importance, it is raised from the subordinate position to the argument (subject or object) of the matrix.

As confirmed by Gorski (2008), in BP, topicalization is pragmatically motivated but not restricted to cases of impersonality and semantic type of verb of mental activity, as proposed by Givón (2001b). However, BP is sensitive to the definiteness of the NP and other features, such as (i) the use of the preposition *to* (*de*) before the infinitive and (ii) the possibility of moving a constituent adverbial, locative, which, occurring in nominal form, competes the subject function of the matrix clause, as shown at (5) and (6), respectively.

- (5) Doc.: J. a sua mãe me falô(u) que cê sabe fazê(r) um bolo de chocolate muito bom:: eu gostaria que você me explicasse como que é esse bolo de chocolate
 Inf.: ah ele é assim **ele** é fácil de fazê(r) né? (AC-048-TRANS-304-306)

(Doc.: J. your mother told me that you know how to make a good chocolate cake:: I'd like you to explain to me how to bake chocolate cake
 Inf.: well, **it** is easy to make, right?)

- (6) o Império publica uma lei... que dava direito a BRÍa a possibilidade... das pessoas que se... instaLAssem em terras...
 públicas **portanto terras** ((barulho de carros)) **devolutas** é difícil que se estabelecessem... criassem as suas RAÍzes nesses locais construíssem suas casas... os seus... é: tiv/ mantivessem os seus reban:hos... (AC-146-TRANS-94-98)

(the Empire publishes a law... that used to give the right oPENed the possibility... of people that... live in lands...
 public, **so vacant** ((car noises)) **lands** is hard that they live... create their roots in those places, build their houses... their... hum: keep their herds...)

It is possible to observe a case of OSR in (5). In the canonical structure⁸, the clause would be coded as *it is easy to do it, right*, in which the pronoun *it* refers to the related topic *cake*. I also observed that there is a pragmatic motivation for the raising: the NP is an important and relevant discursively constituent, that is, it is the part of speech act that has contextual relevance, and which will be redeemed within the communicative interaction. Therefore, there is the constituent raising, corroborating Gorski's (2008) statement; the infinitive is introduced by the preposition.

In (6), I notice a structure of raising of locative term in subject position. One feature that is apparently part of this type of raising is the deletion of the preposition: *thus it is difficult to settle on public land*.

In Serdobol'skaya's work (2008), there is a definition of raising that incorporates the retake defined by Noonan: an argumental constituent of the embedded begins to function as an argumental constituent of the matrix. According to the author

⁸ Following the extensive literature on the ordering of constituents for BP, I consider the following canonical order SVO (Subject-Verb-Object) in a declarative way (cf. BRIDGES, 1987).

[...] it has been argued that the noun phrases (NPs) [...] are 'raised', because they show morphosyntactic properties of the matrix verb's argument (direct object or subject), while semantically they belong to the embedded clause (SERDOBOL'SKAYA, 2008, p. 269).

However, unlike Noonan's proposition, the author presents other questionable cases of raising, in addition to the cases with the raised object or the raised subject, for example, the case of reflexive and coreferential pronouns. Take the example in (7), provided by the author.

- (7) Jack believed **himself** to be immortal (SERDOBOL'SKAYA, 2008, p. 71)

In (7), the pronoun **himself**, translated into Portuguese by the particle *se*, is, at the same time, direct object of *believed* predicate and subject of *immortal* predicate. In addition to being coreferential, the pronoun is reflexive, that is, it encodes both referent matrix object and the subject of the embedded clause. Initially, based on the criteria proposed by Noonan (2007), I attest the status of the clause as raising in (7). However, some of the structural differences that can be seen in Serdobol'skaya's and other examples used in the literature lead me to question the status of raising in (7). By observing the coded structure, it is possible to find similarity with the phenomenon of *equi-deletion* - such as Lexical Functional Grammar (FOKKENS, 2010) - since the finite verb of the matrix takes the subject as a coreferential argument to another of embedded, which leads to deletion of the coreferential argument, thus setting an anaphoric control, unlike what occurs with predicates of raising, in which there is a functional control, in Fokkens' (2010) terms. Another factor that leads me to question the status of raising in the example in (7) is the fact that the matrix predicate provides, semantically, in its argumental structure, two arguments, which provides no cases of raising.

Serdobol'skaya's (2008) greatest contribution is to criticize Noonan's definition. Similarly, to what he has proposed, Serdobol'skaya identifies not only that the subject can be raised, but, differently, he presents the raising of indirect objects and not argumental NP, found in the language *Kipsigis*, and adverbial clauses present in *Altaic* languages. Similar structures have been identified by Görski (2008) when addressing the topicalization of adverbial adjuncts. In addition to these languages, Serdobol'skaya shows that, in *Quechua*, different types of constituents can be raised and, in Irish, temporal clauses, with simultaneity between the time of the state-of-things of matrix clause and of embedded clause are also raised, something also addressed by Görski for BP.

3 THE MANIFESTATION OF THE PHENOMENON IN BP

In BP, I identify the types of raising shown from (8a) to (11a), extracted from the corpus that served as empirical research and/or a manual of the description of Portuguese, as explained, in each case, what constitutes raising with no counterpart from (8b) to (11b).⁹

- | | |
|-----|--|
| | SSR |
| (8) | <p>a. a informante parece [pensar em algo mais para dizer] (AC-004; 63)
 (the informant seems to [think of something else to say])</p> <p>b. Parece que a informante pensa em algo mais para dizer
 (It seems that the informant thinks of something else to say)</p> <p>c. A informante parece [que pensa em algo mais para dizer]
 (The informant seems [to think of something else to say])</p> |
| | OSR |
| (9) | <p>a. o serviço é difícil [arranjá(r)] (AC-071; 135)
 (the job is hard to [get])</p> |

⁹ At the end of each occurrence extracted from the corpus, I respectively identify, the sample type (AC, sample census, or AI, sample interaction), the number of the survey and the line from where the data was extracted.

- b. É difícil arranjar(r) **serviço**
(It's hard to get a **job**)
- c. ?? **O serviço** é difícil [que se arranje].
(?? **The job** is hard [to get]).

(10)

SOR

- a. O professor mandou **os alunos** [entregarem os trabalhos datilografados] (SOUZA E SILVA; KOCH, 2009, p. 110)
(The teacher ordered **the students** [give typed works])
- b. O professor mandou [que **os alunos** entregassem os trabalhos datilografados]
(The teacher ordered [that **the students** give typed works])
- c. O professor mandou-**os** [entregar os trabalhos datilografados]
(the teacher ordered **them** [to give typed works])

(11)

OSR

- a. As provas do processo confirmaram (**o réu**) [ser (**o réu**) um estelionatário] (SOUZA E SILVA; KOCH, 2009, p. 110)
(The evidence of the process confirmed (**the defendant**) [be (**the defendant**) a swindler])
- b. As provas do processo confirmaram [que **o réu** é um estelionatário]
(The evidence of the process confirmed [that **the defendant** is a swindler])
- c. ?? As provas do processo confirmaram-**no** [ser um estelionatário].
(?? The evidence of the process confirmed **him** [be a swindler]).

In (8a), there is a prototypical structure with raising promoted by a matrix predicate of epistemic modality, the verb *seem*: the subject of the embedded clause occurs in the *slot* to the left of the matrix verb, taking on, in this new domain, the syntactic function of subject and initiating agreement. This is the prototypical structure due to maintenance of all raising criteria offered by Noonan (2007), including reduction of complement clause. This example is a case of RSS, that is, raised NP, before, syntactic subject of the compleative clause, as seen in (8b), occurs as the syntactic subject of the matrix predicate (8a). Note that despite having lost its morphosyntactic relation with the compleative clause, he keeps his semantic relationship within it. The reconstruction (8c) shows that the reduction of the embedded clause, even in a structure similar to raising, is not a required property, at least for this type of semantic of matrix predicate.

In (9a) and its correspondingly not raised (9b), there is an example of OSR, favored type by evaluative predicates like (*is easy/difficult*). The *job* NP, in (9b), is the direct object argument of the embedded predicate *get*; with morphosyntactic adjustment, resulting in the construction with NP raised (9a), it is attributed to it the syntactic function, now, the subject of the matrix predicate. Again, despite having lost syntactic relations with the embedded predicate, it still maintains its semantic relation with him. For this kind of raising, the reducing of the compleative clause is also categorically noted, with the difference that it is rare (if not strange) that a counterpart-without-raising occurs in finite form, as shown in (9c).

The occurrences in (10a) and (11a)¹⁰ are raised structures and correspond to their non-raised counterparts in (10b) and (11b). Following the model described by Noonan, in these examples, according to Lehmann (1988), the embedded clause loses properties of full clause, such as finite. In (11a), there is still postposition of the semantic subject *defendant* to the verb *be* of the embedded clause, something that, according to Souza e Silva and Koch (2009), would mark an alternative stylistic choice to *The evidence of the process confirmed [the defendant is a swindler]*, confirming, thereby, that this is the case of SOR, how it shows well the pronominalization of the accusative case, totally acceptable in (10c), but debatable in (11c).

As far as I have examined, cases of OOR in BP are not certificated, or they are less productive, like the SOR. As should be clear from the above analysis, not all of the criteria offered by Noonan (2007) to identify the phenomenon of raising apply consistently to BP:

- (i) maintenance of argumental relations (semantic) between the raised NP and the embedded predicate: applicable to all three types found in BP;
- (ii) morphosyntactic adjustment of agreement between raised NP and the matrix predicate: mandatory criterion for the three types of raising found in BP (although, in all instances observed in the corpus, the raised argument of NP of the third singular person, restricting, thereby, the unequivocal verification of this property);
- (iii) reduction of the embedded clause: optional criterion for SSR, but mandatory for cases of OSR and SOR, optionality is due to the semantic of predicate matrix; with predicates matrices of epistemic modality, which strongly favor the RSS, the reduction of the embedded clause is optional or it is a kind of only approximated raising, which brings me to stay with the first alternative; with evaluative predicate matrices or confirmatory, more correlated with ROS and RSO, clause reduction seems to be a mandatory property.

4 RESULTS FOR THE SSR IN BP

Based on studies that have analyzed the raising of constituents in BP (cf. MITTMANN, 2006; HENRIQUES, 2008; MARTINS; NUNES, 2005) or similar phenomena such as topicalization (cf. GÖRSKI, 2008), a set of analysis criteria was proposed to investigate cases of SSR and it allowed assessing relevant properties for this specific type. Note the occurrences in (12) and (13), the two main types of semantic predicate: modality predicate *seems*, the most productive for the SSR (12a-f), and evaluative predicate of type *easy/difficult*, correlated with both SSR (13a) and OSR (13b); in this section, only the first one is of interest.

- (12) a. **essa** pelo menos parece que é **artista** (AC-147; 337)
(this at least seems that is an artist)
- b. ele conta que a **escritu::ra** parece que **tinha ficado** em mãos de terce(i)ros... (AC-146; 150/151)
(he tells that the **contract** seems that had been in other hands...)
- c. a gente que percebe porque **o pai** parece que **num tem noção** de percebê(r) que a criança num tá bem... (AC-086; 551/552)
(we realize why the **father** seems to have no idea that the child is not well...)
- d. os pais:: **eles** parece que **têm...** uma barre(i)ra com a gente que é incrível... sabe?... (AC-086-523/524)

¹⁰ I did not find in corpus any occurrence of SOR, although this type of raising may also be manifested in BP. Therefore, I turn to examples of Souza e Silva and Koch (2009) to assert the existence of such raising.

(his parents... **they seem to have**... a barrier with us which is unbelievable... You know?)

- e. **o cara num parece tê(r)** setenta anos de idade (AI-005;178)
(**the guy does not seem to be** seventy years old)
- f. a gente percebe que **as histórias dele** realmente aconteceu [Doc.: uh um ((concordando))] mas tem uma... que/ eu num tava perto não... ele ele que conta ele e minha mãe eles conta... pa/ **parecem sê(r) verdade** também... (AC-086; 147)
(we realize that **his stories** really happened [Doc.: hum ((agreement))] but there is one... that/ I was not nearby... he he tells he and his mother they tell... it/ also **seems to be truth**...)

- (13) a. atrapalha muito... **o namoro é difícil** pra **andá(r)** pra frente né? eu a/ eu penso assim (AC-046; 410/414)
(it disturbs a lot... **the dating is hard** to move on, right? I/ I think so)
- b. e eu douro toalha tam(b)ém (inint.) **toalha é complicado pa caramba pa dobrá(r)**... mui/ tem muito detalhe... tem que dobrá(r) ela no meio depois no meio de novo... (AC-016; 353/360)
(and I also fold the towel... **the towel is so hard to fold**... there is a lot of detail... it has to be folded in the middle, after that in the middle again...)

Based on the data collected in the corpus, I consider that, for SSR in PB:

- (i) there is no pronoun copy in the embedded clause;
- (ii) the clausal reduction is optional, given the occurrence with finite embedded predicate (12a-d) and non-finite predicate ((12e-f), (13a));
- (iii) morphosyntactic adjustments occur of raised NP, involving a relation of agreement ((12a, b, c, e, f), (13a)) or not (12d) with the predicate matrix and/or to the embedded predicate (12a, b, c);
- (iv) the semantic type of the matrix predicate is an extremely relevant factor to specific types of raising; the specific case of SSR is more favored for epistemic predicates (type of *to seem*) and less by evaluative (the type *is easy*); these more conducive to chaos of OSR (13b);
- (v) as to an informational statute of raised constituent, in most instances, raised constituents represent given topic ((12a-f), (13a, b)), and defined reference ((12a-f), (13a)), which converges with the topicality factor.

5 CONCLUSION

Based on the literature about raising and topicalization of constituents, it is possible to uncover a set of criteria which allows for identifying constructions of raising, a phenomenon that, consensually, involves the recognition of an argument that is semantically the argument of a compleative clause, but that occurs within the limits of a clause to the highest level, in the field which contracts new morphosyntactic relations.

Following this definition, in BP, there can occur the raising of constituents of a subject position of compleptive clause to subject of matrix clause, subject of compleptive clause to object of matrix clause and object of compleptive clause to subject of the matrix clause. For all these cases recognizable in languages in general, the following parameters seem sufficient for the identification of the phenomenon: (i) the presence of two clauses; (ii) morphosyntactic adjustment in the new field of raised constituent; (iii) loss of clausal properties of the embedded clause (explicitness of subject, illocutionary force, finiteness, agreement etc.).

In BP, the SSR is favored by epistemic and evaluative matrices predicates, semantic types that attest to the following criteria: reduction of embedded (with more evaluative and less epistemic) and agreement of the raised item with the matrix predicate (also with two types), in addition to these properties, another exclusive of evaluative is the embedded that may or may not come introduced by preposition. As for semantic-discursive properties, the SSR is more correlated with NP with given and inferred informational status, which reveals that the topicality of the constituents is a relevant factor for raising, since topic constituents tend to occur on the left. Also related to the informational status, raising focuses more often on defined generic or specific reference NP but rejects the undefined reference NP. Animacy does not seem to be a decisive factor for raising to happen, allowing the occurrence of the phenomenon of NP with regard to both inanimate and human.

Given these preliminary results, I then agree to the fact that for BP, out the types of Raising verified in natural languages, the SSR is the most productive, albeit with few occurrences in spoken modality (only 30). These results lead me to have to expand my research corpus to include written modality.

It was also possible to certify the sufficiency of the morphosyntactic and semantic-pragmatic parameters for the identification of the phenomenon, but not for its current definition, as presented in the literature on the subject, which, in most cases, favors more morphosyntactic criteria than the semantic-pragmatic nature, fact that encourages me to proceed with the investigation in search of a more precise definition.

REFERENCES

ANDRADE, G. S. *Funcionalismo aplicado à sintaxe: alçamento a sujeito no português*. Latvia: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

ANDRADE, G. S. O predicado parecer na história do português: o caso particular das construções com Alçamento de constituintes. *DOMÍNIOS DE LINGU@GEM*, v. 10, p. 330-348, 2016.

ANDRADE, G. S. Propriedades tipológicas de Alçamento de SN argumental e suas implicações para o reconhecimento do fenômeno no Português Brasileiro. *Estudos Linguísticos*, v. 44, p. 376-389, 2015.

ANDRADE, G. S.; GONÇALVES, S. C. L. Por uma abordagem funcional de constituintes argumentais. In: MARTINS, M. A.; JÚNIOR, L. A. de S.; MOURA, K. K. de; MORAIS, A. da S. (org.). *Estudos Linguísticos: textos selecionados/ABRALIN 2013*. João Pessoa: Ideia, 2016. p. 224-242.

DIK, S. C. Raising in functional grammar. *Lingua*, v. 47, n. 1, p. 119-140, 1979.

DIK, S. C. The interaction of subject and topic in Portuguese. In: BOLKSTEIN, A. M. et al. (org.). *Predication and expression in functional grammar*. London: Academic Press, 1981. p. 165-183.

FERREIRA, M. B. *Argumentos nulos em português brasileiro*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FOKKENS, A. *Raising and control in LFG*. 2010. (mimeo).

GÁRCIA VELASCO, D. Raising in functional discourse grammar. In: MACKENZIE, J. L.; OLBERTZ, H. (org.). *Casebook in functional discourse grammar*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2013. p. 249–276.

GIVÓN, T. *Syntax: an introduction*. v.1. Philadelphia: John Benjamins, 2001a.

GIVÓN, T. *Syntax: an introduction*. v.2. Philadelphia: John Benjamins, 2001b.

GONÇALVES, S. C. L. *Banco de dados Iboruna: amostras de fala do interior paulista*. 2007. Disponível em: <http://www.iboruna.ibilce.unesp.br>

GONÇALVES, S. C. L.; SOUSA, G. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. As construções subordinadas substantivas. In: ILARI, R., NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática do português falado no Brasil*, coordenação geral: Ataliba de Castilho. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. p. 1021-1084.

GÖRSKI, E. Reflexos da topicalização sobre o estatuto gramatical da oração. In: VOTRE, S.; RONCARATI, C. (org.) *Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. p.169-185.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional discourse grammar: A typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HENRIQUES, F. P. *Construções com verbos de alcance*: um estudo diacrônico. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HOPPER, J.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KATO, M.A.; MIOTO, C. A inexistência de sujeitos oracionais. Rio de Janeiro: Laços, 2000. p. 61-90.

LEHMANN, C. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, J., THOMPSON, S. (org.). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1988. p. 275-330.

MARTINS, A. M.; NUNES, J. Raising Issues in Brazilian and European Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 4, n. 2, p. 53-77, 2005.

MIOTO, C.; KATO, M. A. Aspectos sintáticos da subordinação sentencial. In: ABAURRE, M. B.; RODRIGUES, A. C. S. (org.). *Gramática do português falado: novos estudos descritivos*. v. iii. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 379-411.

MITTMANN, M. M. *Construções de alçamento a sujeito: variação e gramaticalização*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.



Recebido em 09/04/2018. Aceito em 08/10/2018.

A EPISTEMOLOGIA DIALÓGICA DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

LA EPISTEMOLOGÍA DIALÓGICA DEL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

DIALOGIC EPISTEMOLOGY IN LINGUISTIC ANALYSIS

Adriana Delmira Mendes Polato*

Universidade Estadual do Paraná

Renilson José Menegassi**

Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: O artigo discute a epistemologia teórica da prática pedagógica de Análise Linguística (AL) na Linguística Aplicada do Brasil. Trata-se de abordagem documental e dialógica à compreensão da arquitetônica individual e conjunta de três textos fundantes dos pressupostos norteadores da proposição, refratada e refletida em conceitos que compõem a AL, dispostos em: *O texto na sala de aula* (GERALDI, 2006 [1984]), *Criatividade e gramática* (FRANCHI, 1987) e *Portos de passagem* (GERALDI, 2013 [1991]). Os resultados demonstram que a AL nasce oscilando entre as perspectivas cognitivista e dialógica (GERALDI, 2006 [1984]) e pende a uma perspectiva mais dialógica (GERALDI, 2013 [1991]), por meio da reenunciação pictórica de vozes teóricas consoantes (FRANCHI, 1987) e de vozes dos teóricos do Círculo de Bakhtin. Decorre uma configuração teórica epistemológica dialógica, assentada em um tripé sobreposto de apreensões de ordem cognitiva, ética e estética, cujos fundamentos pragmático-pedagógicos e sociais direcionam-se à compreensão/produção valorada do discurso e à transformação de relações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Linguística. Epistemología. Dialogismo.

RESUMEN: Este artículo discute la epistemología teórica de la práctica pedagógica del Análisis Lingüístico (AL) en la Lingüística Aplicada de Brasil. Se trata de un abordaje documental y dialógico para la comprensión de la arquitectónica individual y conjunta de tres textos fundacionales de los supuestos teóricos orientativos de la proposición, refractada y reflejada en conceptos que

* Professora doutora do Colegiado de Letras e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná – PPGSED/UNESPAR – Câmpus de Campo Mourão – PR. E-mail: ampolato@gmail.com.

** Professor doutor do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá – PR – PLE/UEM. E-mail: renilson@wnet.com.br.

componen el AL, expuestos en: *O texto na sala de aula* (GERALDI, 2006 [1984]), *Criatividade e gramática* (FRANCHI, 1987) e *Portos de passagem* (GERALDI, 2013 [1991]). Los resultados demuestran que el AL nace oscilando entre las perspectivas cognitivista y dialógica (GERALDI, 2006 [1984]) y pende a una perspectiva más dialógica (GERALDI, 2013 [1991]), por medio de la reenunciación pictórica de voces teóricas consonantes (FRANCHI, 1987) y de voces de los teóricos del Círculo de Bakhtin. Resulta en una configuración teórica epistemológica dialógica, asentada en un trípode sobrepuerto de aprehensiones de orden cognitivo, ético y estético, cuyos fundamentos pragmático-pedagógicos y sociales se direccionan a la comprensión/producción valorada del discurso y a la transformación de relaciones sociales.

PALABRAS-CLAVE: Análisis Lingüístico. Epistemología. Dialogismo.

ABSTRACT: The present article discusses the theoretical epistemology of the pedagogical practice of Linguistic Analysis (LA) in Brazilian Applied Linguistics. It adopts a documentary and dialogic approach to understanding both the individual and combined architecture of three founding texts for the guiding assumptions of the thesis, which is deflected and reflected in concepts comprising LA in: *O texto na sala de aula* (The text in the classroom) (GERALDI, 1984), *Criatividade e gramática* (Grammar and creativity) (FRANCHI, 1987), and *Portos de passagem* (Ports of passage) (GERALDI, 1991). Results reveal that LA emerges torn between cognitive and dialogic standpoints (GERALDI, 1984), while more strongly leaning towards a dialogic approach (GERALDI, 1991) by virtue of a pictorial re-enunciation of concordant theoretical voices, such as Franchi's (1987) and The Bakhtin's Circle. Thus, a theoretical, epistemological, dialogic approach arises on the grounds of a tripod onto which assumptions of cognitive, ethical and esthetic nature are superimposed and to which pragmatic-pedagogical as well as social basis are directed not only towards comprehension and valuational production of discourse but also towards the transformation of social relations.

KEYWORDS: Linguistic analysis. Epistemology. Dialogism.

1 INTRODUÇÃO

A revisitação epistemológica do objeto Análise Linguística (AL) no campo da Linguística Aplicada do Brasil (LA), a partir de *O texto na sala de aula* (GERALDI, 2006 [1984]), *Criatividade e gramática* (FRANCHI, 1987) e *Portos de passagem* (GERALDI, 2013 [1991]), é uma discussão dialógica, retrospectiva e prospectiva (BAKHTIN, 2003d), a esclarecer uma arquitetônica proposicional ainda basilar, cujos conceituais teóricos e metodológicos exarados em ancoragem dialógica ainda são constantemente reenunciados no campo científico, de forma convergente ou desviada à base fundante. Por isso, a relevância de ser mais bem compreendida e esmiuçada, de fazê-la emergir em forma de discurso linear para aprofundamento da proposição e da necessidade de caracterizar seus pilares.

A postura de revisitação assume a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin como voz majoritária constitutiva da AL e como lugar de partida à interpretação da proposta. A análise dialógica do discurso epistemológico da AL está coadunada à natureza de análise documental que atribuímos ao *corpus*, tomado valorativamente deste ponto de vista, justamente por os textos integrantes constituírem marcos axiológicos no campo da LA do Brasil, até o momento tomados como fontes não reativas, ou seja, de informações replicadas ou ampliadas sem revisitação epistêmica, já há mais três décadas.

O surgimento da AL na LA do Brasil, como perspectiva de ensino gramatical e, sobretudo, como uma alternativa pedagógica de reflexão sobre a língua em uso, logo na primeira metade dos anos 80, integra o curso do movimento epistemológico de reconfiguração do ensino de língua materna no país, até então refratário, reduzido de abordagens gramaticais normativas e descriptivas, as quais as contribuições gerais da Linguística e da Linguística Aplicada apontam as limitações e propõem expansões no dado contexto histórico, o que continua em vigência nos desenvolvimentos das pesquisas em AL na LA do Brasil.

Neste sentido, a explicitação da epistemologia dialógica refrata e reflete luz a compreender como, atualmente, a prática de Análise Linguística tem se constituído sob desenvolvimentos teóricos e analíticos heterogêneos, ora em ligação a práticas de leitura ou escuta, ora em ligação a práticas de produção textual oral ou escrita, em abordagens enunciativas e discursivas, majoritariamente sob perspectivas diversas de trabalho com os gêneros discursivos, conforme também recomendado nos documentos orientadores para o ensino de língua no país, como PCN (BRASIL, 1998), DCE-PR (PARANÁ, 2008) e BNCC (BRASIL, 2017). Traz luz refratária

e reflexiva, da mesma forma, às discussões sobre a importância da AL como práticas necessárias na formação inicial e continuada de professores, ou àquelas a envolver aspectos de práticas docentes, do uso de livros/materiais didáticos, ou de elaboração coautoral de materiais didáticos à aplicação em sala de aula. A abordagem realizada expõe limites e intersecções de ordem cognitiva e dialógica.

2 A ARQUITETÔNICA DE O TEXTO NA SALA DE AULA

A arquitetônica de *O texto na sala de aula* (2006 [1984]), organizada por Geraldi, reúne uma coletânea de doze artigos dos quais o próprio é autor de cinco. Todos dialogam em *continuum* coerente, de modo que a direção do todo valorativo da obra (BAKHTIN, 1988a) convoca a práticas de ensino e aprendizagem ancoradas em uma concepção de linguagem como forma de interação e transformação humana e social, para além de abordagens tradicionais. A proposição geral é estreitamente remetente a pressupostos do pensamento do Círculo de Bakhtin que sustentam a epistemologia de uma Análise Dialógica de Discurso (ADD) (BRAIT, 2008), como os exarados em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1924] 2006), quando se discute a interação verbal no centro das relações sociais (DAHLET, 2005), o conteúdo ideológico presente nas manifestações discursivas, como uma via a interpretação dos lugares instituídos que os sujeitos ocupam no contexto da vida sócio-históricamente organizada. Por adição e necessidade, se embate as correntes filosóficas subjetivo-individualistas e objetivo-abstratas do pensamento linguístico, que distanciam a abordagem da língua(gem) de uma interpretação sociológica.

As relações entre ideologia e linguagem, na ordem política e social, permeiam a arquitetônica, como se apresenta nos artigos que compõem o primeiro tópico do livro - Fundamentos. Logo no artigo de abertura, *Ensinar Português* (ALMEIDA, 1984), questiona-se o ensino de sintaxe a crianças pobres, que aprendem o sujeito da oração, mas não a serem sujeitos da própria vida e história. Posteriormente, os artigos de Chiappini e Osakabe discutem, em via mão dupla, o lugar de constituição do sujeito no ensino de língua e o lugar do fenômeno literário nas práticas de constituição do sujeito, discutindo sobre as abordagens normativas e descriptivas da língua que precisam ser combatidas porque restringem a formação do sujeito aluno à ordem cognitiva, da repetição e, logo, da manutenção do estado das coisas. Está aqui manifestada, em *O texto na sala de aula* (2006 [1984]), já o cerne da base epistemológica dialógica direcionada aos objetivos de cunho social de um ensino de línguas capaz de formar sujeitos críticos para agir socialmente por meio da língua(gem), a fim de mover valores que regem as relações sociais. Essa base social envolve a compreensão dialógica do sujeito e da língua, os quais serão caracterizados em síntese.

Ainda no tópico Fundamentos, por um viés que adere pictoricamente vozes da Sociolinguística, apresentam-se dois artigos de Possenti: um que reflete sobre questões políticas acerca do ensino de gramática, outro que discute questões ligadas à compreensão ideológica da legitimidade das variações linguísticas não padrão, ao mesmo tempo em que reafirma o papel político e social da escola como agência que deve ensinar a variação padrão. Todos esses artigos acabam por reverberar posturas do Círculo de Bakhtin ao conceber os sujeitos, a língua e o papel da interação discursiva na relação com o que se manifesta em textos/enunciados.

Basta que se tome o ensaio *Discurso no Romance* (BAKHTIN, 1988b), por exemplo, onde se pode “encontrar ideias que hoje são mobilizadas pela Sociolinguística, pela Linguística Aplicada, pelas diferentes teorias e análises de discurso, as quais têm a ver com uma postura histórica, social, diante das linguagens, da/s língua/s e dos sujeitos” [...] evidenciando o constitutivo movimento entre *unificação, centralização das ideologias verbais, orientação para a unidade e plurilinguismo real*” (BRAIT; PISTORI, 2012, p 380, grifo das autoras), para que se perceba como as discussões em *O texto na sala de aula* giram em torno de questões ideológicas inerentes ao uso da linguagem, que dizem “dos valores e das tensões que regem o mundo” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 382).

Para atender a essa prerrogativa, o intuito discursivo da coletânea passa pela reconfiguração das práticas de leitura, de produção textual escrita e de ensino de gramática, tendo-se a análise linguística como atividade nova, de cunho reflexivo, neste primeiro momento vinculada à reescrita do texto do aluno nas atividades linguísticas propostas à vivência em sala de aula.

Nesse ínterim, o leitor é preparado à novidade da Análise Linguística. Geraldi (2006 [1984]) problematiza: “[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar habilidades de uso em situações de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo diferenças

entre uma forma de expressão e outra" (GERALDI, 2006, p. 46), outra é dominar a metalinguagem. A problematização remete à abordagem sociológica da língua, de forma subjacente às enunciações concretas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006c), de modo que o enunciado abarca relações sócio-históricamente possíveis entre sujeitos, as quais só a língua carregada de valores pode representar. Do método sociológico de estudo da língua, Geraldi só não considera o lugar e o papel das formas típicas de enunciado – os gêneros do discurso.

Na seção *Unidades básicas do Ensino de Português*, o autor defende que a metalinguagem e a normatividade cedam lugar à epilinguagem. Se ainda não considera os gêneros, Geraldi ensaia tratar o enunciado de forma similar ao que faz Bakhtin em "O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas" (BAKHTIN, 2003c), onde se delinea o estatuto do enunciado, a partir da consideração de três pontos-chave: a) a observação da situação sócio-histórica imediata e ampla de interação que representa, ou seja, as suas condições de produção; b) "a sua ideia (intenção)" (BAKHTIN, 2003c, p. 308); c) "a realização dessa intenção" (BAKHTIN, 2003c, p. 308). A abordagem mais completa que engloba considerações responsivas a esse tripé é efetivada por Geraldi (2013 [1991]), mais tarde, em *Portos de Passagem*. No entanto, em *O texto de sala de aula*, os fortes prenúncios de uma epistemologia dialógica para conceber a interação discursiva e o trabalho com o enunciado aparecem na arquitetônica da obra e parcialmente se manifestam no conceito teórico metodológico de AL apresentado.

Geraldi inicia uma conversa para afirmar a necessidade de se partir do texto produzido pelo aluno, com o objetivo de promover sua reescrita, de acordo com o aspecto eleito como tema de análise ou de melhoria. Metodologicamente, o autor fornece as linhas para a prática de Análise Linguística e afirma que seu princípio fundador é "[...] partir do erro para a autocorreção" (GERALDI, 2006 [1984], p. 74). Ao abordar de maneira direta e assertiva o conceito de "erro", deixa escapar a voz do tradicionalismo, ainda presente em seu discurso que se quer de ruptura. Já ao escolher a ideia de autocorreção, prenuncia o objetivo final de que saber operar sobre a língua compõe a capacidade e a habilidade do sujeito produtor para melhorar o próprio texto e, consequentemente, melhorar sua qualidade de resposta social nas situações configuradas de interação discursiva, o que deixa entrever a importância do desenvolvimento da autoria. No rodapé da página, a proposição conceitual teórico-metodológica de Análise Linguística é lançada:

O uso da expressão "prática de análise linguística" não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: a coesão e a coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2006, p 74).

O primeiro ato é sustentar o valor epistemológico do termo. Posteriormente, Geraldi (2006 [1984]) não exclui o tratamento tradicional de questões gramaticais. Na sequência, anuncia que a prática de análise linguística envolve "questões amplas a propósito do texto", mas busca as vozes da Linguística de Texto de linha cognitivista para recomendar a abordagem da coesão e da coerência internas. A ruptura com os discursos tradicional e estruturalista é ventilada em seguida, quando postula que a AL deve visar à "adequação do texto aos objetivos pretendidos". Em fio tênu de oscilação entre o tradicional e o inovador, o conceito de AL começa a ser constituído, de modo retrospectivo e prospectivo (BAKHTIN, 2003d), em embate que se quer dialógico.

Geraldi defende a formação de um sujeito que domina a língua, a gramática e produz discurso a partir de reflexão social. O autor enfatiza que a abordagem de questões de gramática é respondente aos critérios de adequação do texto aos seus objetivos interacionais. No entanto, o modo como apresenta essas proposições em separado deixa entrever o reforço à tradição gramatical, conforme se observa: "A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto" (GERALDI, 2006, p. 74). Sabemos que essa não é a vontade discursiva do autor, por duas razões: a) na segunda nota de rodapé, na mesma página, ele complementa: "[...] chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia gramatical (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo" (GERALDI, 2006 [1984], p. 74); b) a arquitetônica da coletânea é de combate à redução do ensino da língua ao descritivismo ou ao normativismo, a concluir a abordagem de questões sociais no

ensino de línguas por meio do trabalho com o enunciado.

A oscilação entre o tradicional e uma proposta mais dialógica é constitutiva do discurso conceitual da AL e se marca velada, por exemplo, na recomendação para o trabalho com figuras de linguagem, como a metáfora e a metonímia. A arquitenônica de *O Texto na sala de aula* nos permite depreender que Geraldi está para além de um projeto retórico tradicional. Ele visa a um projeto discursivo a partir da base interlocutiva, pois, ao mencionar as figuras de linguagem, logo quando aborda a questão do trabalho com a escrita de textos, acaba por remeter à ideia de que os recursos expressivos da língua estão disponibilizados à expressão volitiva do sujeito (BAKHTIN, 2003b), que age social e conscientemente ao fazer escolhas assentadas no plano axiológico compartilhado (BAKHTIN, 1988a; VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926) com o interlocutor/ouvinte, já participante de seu diálogo interior. O reconhecimento de condutas sociais que regem o quem sou eu, o quem é você no cronotopo se concretiza na orientação complementar: “Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (GERALDI, 2006, p 74). Neste sentido, a prática de análise linguística não se limita à higienização do texto do aluno, a correções gramaticais, apenas. A enunciação nova, singular, como propôs o Círculo de Bakhtin, passa a ser considerada. Assim, no que toca à abordagem das questões gramaticais, prenuncia-se, de certo modo, que deva se realizar no trabalho com o enunciado a partir da consideração da relação estilo-gramática (BAKHTIN, 2003b, 2013).

Do mesmo lugar, Geraldi se preocupa com a paráfrase, com o discurso direto e indireto, mas não ventila a possibilidade de reinterpretar as bases analíticas tradicionais desses objetos a partir de outras de ordem sociológica dirigidas à compreensão da composição dialogizada e valorada do discurso, como o faz Bakhtin/Volochinov (2006f, 2006g, 2006h), por exemplo, ao tratar das peculiaridades que envolvem a relação entre a sintaxe e o discurso citado.

O delineamento da Análise Linguística na obra permite compreender que a questão toda da oscilação está atravessada por três aspectos que apenas os desenvolvimentos mais atuais das pesquisas nos permitem visualizar: a) não há sugestão de reinterpretação para as bases cognitivas e tradicionais convocadas à análise dos objetos; b) a compreensão da base epistemológica dialógica se apresenta bem constituída para o próprio autor do ponto de vista social, mas não os desenvolvimentos complementares que poderiam trazer refinamento à proposta pedagógica pragmática para abordagens dos objetos, hoje possível; c) em termos da apreensão apreciativa do discurso, o contexto não permite interpretações fundamentalmente dialógicas pelo leitor.

Ademais, toda esta questão que envolve diálogos de bases dialógicas com bases cognitivistas no tratamento de aspectos linguísticos na ordem da Análise Linguística mostra-se não completamente resolvida pela Linguística Aplicada desde 1984 e só começa a se modificar no panorama das pesquisas em AL na presente década, como demonstra Polato (2017), para quem é necessário que se movam as bases analíticas, ou minimamente, em postura dialógica, que se possa revestir-las de interpretações sociovalorativas com ancoragem teórica e metodológica mais refinada, mais bem delineada, como se nota em Polato e Menegassi (2017).

Se o leitor atenta a compreender toda a arquitetônica da obra, verá que, ao discutir o uso da escrita e, especialmente, a avaliação da escrita no último capítulo do livro, Geraldi chama atenção para o fato de, na escola, não se produzirem textos “[...] em que um sujeito diz sua palavra” (GERALDI, 2006 [1984], p. 128). A luta política do Círculo de Bakhtin diz respeito à ideia de se ter palavra própria, o que envolve a abordagem axiológica, ou seja, a tomada de juízos de valor, da entoação social circunscrita a temas e interlocutores, por sua vez, (co)dependentes do extraverbal da enunciação, a envolver a história social mais ampla e imediata da enunciação (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 1988a,b).

A epistemologia que conclama os usos sociais da linguagem como emancipatórios atravessa toda a arquitetônica das obras analisadas. No último capítulo, porém, mostra força veemente. Aqui, Geraldi ressalta que qualquer proposta metodológica de ensino e aprendizagem de língua articula uma concepção de mundo e de educação e de sujeito, sendo um ato político. Atos, conforme preconiza o Círculo de Bakhtin, são manifestações éticas de agir (BAKHTIN, 2010). Geraldi sustenta a defesa da formação da subjetividade do aluno que escreve na escola, porque acredita que retirá-la significa impossibilitá-lo de constituir-se como indivíduo próprio em práticas de linguagem. A articulação interacional proposta a ser vivida em sala de aula, em termos de mediação, sugere que o professor se desloque de seu lugar costumeiro frente ao aluno, tornando-se interlocutor dele, respeitando-lhe a palavra e, sobretudo, sendo seu parceiro, concordando, acrescentando, questionando quando discutem sobre o texto.

Por todas as questões arroladas, é possível mostrar que, neste primeiro momento, a AL nasce cognitiva e tradicional na direção da abordagem prática de objetos e dialógica na base epistemológica de cunho social prenunciada na arquitetônica da obra, ao trazer à tona a relação sujeito-ideologia-língua e discurso, (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006a, b), cuja a reinterpretação no campo da LA clama por novas metodologias e posturas frente aos objetos de ensino convocados, isso sempre com vistas ao objetivo de promover a emancipação do sujeito, que, no plano teórico dialógico, é aquele que precisa se tornar autor para se refratar e refletir para vida social organizada via língua em uso, a partir de uma consciência social.

3 A ARQUITETÔNICA DE “CRIATIVIDADE E GRAMÁTICA”

*Criatividade e gramática*¹ (FRANCHI, 1987) se concretiza em coerência enunciativa ao diálogo suscitado por Geraldi (2006 [1984]), da mesma forma que dispõe reflexões teóricas, conceituais e metodológicas reenunciadas em *Portos de passagem* (GERALDI, 2013 [1991]). Embora aqui não se utilize o termo Análise Linguística, as relações dialógicas, extralingüísticas ou extraverbais da enunciação estabelecem-se sob a ordem epistêmica do contexto. Por isso, “Criatividade e gramática” integra a epistemologia que constitui o discurso de nascimento da AL, assim como outros textos. No caso de Franchi (1987), nosso interesse é no modo como este traça uma proposta metodológica dialógica a possibilidades de novos fazeres no trabalho com a própria gramática. Do mesmo modo que Geraldi (2006 [1984]), ele rebate o ensino gramatical normativo e descriptivo, representativo do “[...] trabalho de ‘arquivamento’ [da língua] e assujeitamento” (FRANCHI, 1987, p.6).

Do ponto de vista composicional e arquitetônico, a reflexão envolve as relações entre gramática e criatividade, em percurso de três momentos: a) rever a noção de criatividade, a partir da análise posicionada do discurso sobre o comportamento criativo e seus objetivos didáticos; b) recolocar críticas sobre a concepção de gramática vigente nas práticas escolares – a tradicional – sob o embate da relação criatividade em linguagem e ensino e aprendizagem; c) apresentar possibilidades de renovação do ensino gramatical sob indicações metodológicas certas. Essa base de indicações deve ser recuperada para o entendimento do que vêm a ser as atividades linguísticas, epilingüísticas e metalingüísticas delineadas pelo autor e mais tarde reelaboradas, reacentuadas por Geraldi (2013 [1991]). Para Franchi, o lugar de partida é a noção de criatividade, que aqui também é reinterpretada sob ótica dialógica da relação estilo-gramática.

Franchi defende que a criatividade na linguagem se manifesta idiossincraticamente na maneira como o sujeito do discurso se relaciona com o tema tratado, o que implica sobre as escolhas linguísticas, sobre as formas de estratificação do discurso próprio, de modo muito consoante ao que Bakhtin/Volochinov (2006d), Bakhtin (1988a, 1988b; 2003b) e Volochinov/Bakhtin (1926) tratam da importância do tema no enunciado, do estilo próprio, da habilidade autoral de escolha, apesar de não mencionar explicitamente essa relação teórica. O autor argui que a criatividade se manifesta nos processos por meio dos quais o falante estende esquemas relacionais, sintáticos ou semânticos, pela analogia ou pela metonímia para defender posicionamentos discursivos, questão também tratada por Geraldi, como vimos, e já explicitada em “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” por Bakhtin (1988a).

Para Franchi e Bakhtin, quando o falante ultrapassa os limites do codificado, manipulando o próprio material da linguagem, dando-lhe significação própria, ele é autor, age socialmente por meio da linguagem. Bakhtin (1988a), por exemplo, defende o estilo próprio como condição a serviço da manifestação do posicionamento axiológico do autor-criador (FARACO, 2007), atividade que envolve o “sentimento [...] seleção do significado, pelo sentimento singular da iniciativa do sujeito-criador” (BAKHTIN, 1988a, p. 65, grifos do autor), a englobar “sua autonomia cognitiva e ética” (BAKHTIN, 1988a, p. 66). Para Franchi, essas são habilidades que envolvem operações com e sobre a linguagem e implicam “diferentes maneiras de conduzir o discurso”, pois “a atividade do falante não é neutra” (FRANCHI, 1987, p. 18). Desse modo, o papel do autor, em seu ato social responsável, em termos das práticas de linguagem, envolve a relação estilo-gramática (BAKHTIN, 1988b, 2003b, 2013, 2010), conclamada por Franchi (1987): “[...] a gramática é um sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções

¹ Referimo-nos ao artigo Criatividade e gramática, publicado em Trabalhos em Linguística Aplicada (1987), porque o próprio autor o avalia como mais bem elaborado e completo.

significativas do locutor, mas ainda marcar cada texto, com a marca de um estilo, não menos expressivo por ser estilo" (FRANCHI, 1987, p. 43).

O plano metodológico para que a relação estilo-gramática seja abordada é dado por Franchi, sob a ótica do que chama trabalho criativo. Assim, o autor recomenda

[...] levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele necessita tomar muitas vezes conscientes procedimentos expressivos de que se serve. Com isso, parece-[lhe], reintroduz-se na gramática seu aspecto criativo (FRANCHI, 1987, p. 21).

Franchi defende esta reflexão sobre a linguagem, no sentido de criação, projeto que associa à necessidade de renovação das práticas discursivas de produção e compreensão de textos na escola. Ele vislumbra uma renovação retórica, "[...] dando-lhe uma dimensão política e social mais moderna" (FRANCHI, 1987, p. 28), o que se aproxima dos estudos do Círculo de Bakhtin. Se retomarmos os desenvolvimentos dos estudos retóricos, desde a *Retórica*, de Aristóteles, aos estudos estilísticos que os substituíram no século XIX, observamos que Franchi deixa entrever o veio da relação estilo-gramática tratada pelo Círculo de Bakhtin. Tal raciocínio se aplica mediante a compreensão de que o papel de crítica e redefinição dos estudos estilísticos clássicos é bem feito pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1998a, 2003b, 2013), quando une uma nova visão sobre o estilo, que envolve o individual e o social. O Círculo leva a estilística clássica à berlinda, como explica Brait (2008), para prospectar uma abordagem sociossubjetiva, socioevolutiva, pluridiscursiva do estilo, à qual o ato de operar com e sobre língua está ligado ao trabalho do autor com o material/língua, já com consciência de seu valor social, do que parte para um arranjo próprio ao posicionamento axiológico peculiar manifestado em reforço ou refutação a outros. Portanto, como ser social, ele encorpa discursos da vida corrente.

Na terceira parte do artigo, Franchi dá indicações para a renovação dos estudos gramaticais. Relembra as práticas de seu antigo professor de Ensino Fundamental, que se propunha a "[...] estudar a variedade de recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a produção de sentidos" (FRANCHI, 1987, p. 35). A postura reverbera práticas que não destoam das mediadas pelo Bakhtin-professor, ao instigar alunos do 9º ano de russo a refletirem sobre os efeitos axiológicos da presença ou ausência de conectivos em períodos compostos por subordinação, como se expõe no ensaio *Questões de estilística no ensino de língua* (2013). Os dois exemplos ilustram o prenúncio do que viriam a ser, na prática, as atividades epilingüísticas.

A abordagem de Franchi para o ensino de gramática é de linha dialógica, porque subjaz ao desenvolvimento do estilo, visto estar interessada em "[...] por que e como (para quem e quando) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam" (FRANCHI, 1987, p. 35). Ao discorrer sobre o trabalho com o léxico, por exemplo, Franchi dispensa abordagens morfológicas tradicionais e sugere que, no processo de recomposição do texto, que podemos atualmente compreender como processos de revisão e reescrita (RUIZ, 2010; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013), as palavras possam ser aplicadas em direcionamento interlocutivo e temático, de modo que a atenção seja voltada a seu valor social, inclusive na construção sintática. A postura remete às abordagens sociológicas sugeridas por Bakhtin/Volochinov (2006 a, 2006d, e) para a palavra e para a sintaxe, do ponto de vista de uma composição valorada e dialogizada do discurso na enunciação concreta. O entrelaçamento ao dialogismo é evidente, mas não explícito.

Franchi delineia que as atividades linguísticas, epilingüísticas e metalingüísticas são a chave ao processo de ensino e aprendizagem da língua sob uma abordagem renovada da gramática. As primeiras dizem respeito às vivências sociais propostas a partir do trabalho de compreensão ou produção de textos. Elas devem ser praticadas com vigor nas primeiras séries da vida escolar, em "[...] exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem" (FRANCHI, 1987, p. 39), a pressupor o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição dos alunos como interlocutores reais do professor e dos alunos entre si. Já as atividades epilingüísticas devem ser intensas, provocadas e estimuladas pelo professor, para que aluno opere com e sobre a própria linguagem, ao comparar expressões, transformá-las, de modo a "[...] experimentar novos modos de construção, para investir as formas linguísticas de novas significações" (FRANCHI, 1987, p. 41), sob as bases de uma interpretação social. O trabalho linguístico e epilingüístico nos primeiros anos de escolaridade abriria as portas para uma sistematização

gramatical e, somente a partir dela, mais tarde, o aluno poderia vir a falar sobre a língua, ou descrevê-la a partir de um quadro nocional intuitivo ou teórico, o que o autor nomeia como atividade metalinguística, a ser praticada apenas a partir das últimas séries do Ensino Fundamental.

Está delineada em Franchi (1987) a arquitetônica de cunho pragmático do trabalho reflexivo com a gramática. As práticas linguísticas, epilingüísticas e metalingüísticas arroladas pelo autor voltam-se ao desenvolvimento da autoria, do discurso próprio dos alunos e requerem a formação de um sujeito ético, que opera com e sobre a língua e não apenas repetidor cognitivo.

4 A ARQUITETÔNICA DE PORTOS DE PASSAGEM

Portos de passagem apresenta três capítulos e as discussões empreendidas em todos eles interessam ao objeto Análise Linguística, sendo mais veementes no primeiro e no último. Em *Linguagem e trabalho linguístico*, Geraldi põe em relevo a relação entre linguagem e desenvolvimento humano e discorre sobre um ensino de língua responsável a essa visão. A referência declarada a pressupostos do Círculo de Bakhtin reafirma a interação discursiva como lugar de revalorização da língua e de constituição dos sujeitos, de maneira consoante ao que discute Bakhtin/Volochinov (2006 a, b, c, d) em *Marxismo e filosofia da Linguagem*.

Para o autor, a negociação de sentido das expressões é altamente ligada à compreensão do interlocutor e a produção linguística dependente de “[...] operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução” (GERALDI, 2013 [1991], p. 9). A importância do interlocutor/ouvinte como participante fundamental da fala do locutor é explicitada por Geraldi do mesmo modo como a enfatizam Bakhtin (1926, 1988a; 2003b), Bakhtin/Volochinov (2006c), Volochinov/Bakhtin (1926). Assim, Geraldi destaca o fenômeno interlocutivo por defender que o atendimento ao projeto interacional exige do locutor a consciência de operar com e sobre a língua(gem) para estreitar o projeto de compreensão lançado ao interlocutor em proposta de compartilhamento ideológico na enunciação concreta, o que traz influências a sua linguagem, a seu estilo. Geraldi (2013 [1991]), ainda, enfatiza que os recursos expressivos têm a sua garantia semântica assentada na situação extraverbal, extralingüística e no interlocutor, de modo a completar-se apenas no processo de compreensão. Por isso, referencia abertamente o método sociológico para estudo da língua proposto por Bakhtin/Volochinov (2006c) e reafirma que as condições em que os discursos são produzidos são imprescindíveis a sua compreensão. A coerência enunciativa da obra do Círculo permite-nos encontrar tal sintetize, em “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (BAKHTIN,1988a): “[...] é sobre o fundo aperceptivo da compreensão, que não é linguístico, mas, sim, expressivo-objetal, que está orientada qualquer enunciação. Ocorre um novo encontro da enunciação com o discurso alheio, resultando uma nova influência específica em seu estilo” (BAKHTIN,1988b, p. 90).

Assim, expressa Geraldi que o trabalho linguístico é processual e interrupto, visto sempre produzir uma sistematização aberta, em que cada palavra ou expressão tanto está para a tendência à diferenciação valorativa que lhe confere a situação imediata de interação, quanto está para repetibilidade inerente à historicidade que permeia a produção discursiva (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006a). Nesta visão, o modo idiossincrático como cada sujeito do discurso opera com e sobre a língua, sempre a partir do plano social, é de grande relevância e força social, como se confirma em Bakhtin (1988b, 2003b, 2013). A questão é filosoficamente profunda, porque Geraldi abraça a defesa do Círculo de Bakhtin de que é possível mover as relações sociais a partir do discurso, que não se constitui sem vontade, sem o uso consciente e deliberado da língua a este serviço, a partir de operações determinativas da semanticidade dos recursos expressivos utilizados, sem que o “eu” possa existir, sempre, diante e com “outro” cronotopicamente. Por isso, ao tratar da formação social da consciência do sujeito, Geraldi (2013 [1991]) declara: “[...] a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão de mundo” (GERALDI, 2013 [1991], p. 33).

A partir dessa compreensão, Geraldi trata as operações linguísticas como ações/atos que os sujeitos fazem com e sobre a linguagem. Para que aprenda a fazer isso, o processo de ensino e aprendizagem da língua(gem), então, é ato de reflexão, na medida em que as ações linguísticas praticadas pelo sujeito nas interações propostas em sala de aula exigem compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelos outros, em forma de diálogo, a partir do trabalho com os enunciados lidos/produzidos para abordagem de temas, o que mais uma vez se confirma nas discussões empreendidas por Bakhtin (2003c) em “O problema do texto na linguística,

na filologia e em outras ciências humanas", onde se explicita que, na compreensão, obrigatoriamente, há duas consciências, dois sujeitos em diálogo. E o diálogo é social porque os sujeitos e os temas também o são.

Para Geraldi, toda ação linguística já está atrelada à reflexão sobre a linguagem a desencadear uma compreensão ativa em forma de contrapalavra de conflito ou de acordo sobre um tema, de modo que a compreensão responsiva ativa é dinâmica, por ter a propriedade de amadurecer na resposta, como apregoa Bakhtin (1988a).

Ao diferenciar ações que se fazem com a linguagem e ações que se fazem sobre a linguagem, Geraldi afirma que ambas constituem-se como um trabalho. As primeiras clarificam o tipo de ato que se está praticando e as outras visam à produção de sentidos, tendo como campo privilegiado os recursos expressivos "para os quais a atenção do outro é chamada" (GERALDI, 2013 [1991], p. 42). Numa acepção prenunciada pelo Círculo de Bakhtin (1988a, 2003b), quando se é autor, significa que se interpreta condutas sociais envolvidas na interação e se é capaz de compreender o lugar e a posição do eu em relação ao outro. Esta compreensão autoral se manifesta concretamente nas escolhas linguísticas, gramaticais que o sujeito do discurso faz. Em visão similar, para Geraldi (2013 [1991]), as ações sobre a linguagem são responsáveis por deslocamentos de referências, construção de novos sentidos para os mesmos recursos gramaticais, visto incidirem sobre novas formas de representação no mundo. Esta sistematização aberta da língua, via ações de linguagem, interfere na construção de raciocínios lógico-lingüísticos e está, em nível pedagógico, ligada à importância social das atividades linguísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, assim como também propôs Franchi (1987). Geraldi (2013 [1991]), no entanto, emplaca seu diferencial em relação a Franchi (1987) ao afirmar que essas atividades integram práticas pedagógicas planejadas e mediadas de Análise Linguística, de modo que o conjunto dessas reflexões passa a mover a estrutura dos processos cognitivos, regular e mediar a atividade psíquica humana pela orientação dialógica. Quanto mais se reflete mais se instiga à compreensão e à resposta.

No segundo capítulo do livro, *Identidade e especificidades do ensino de língua*, Geraldi chama atenção para o fato de ser na área do ensino de gramática que se percebe mais claramente o processo de fetichização do que a ciência proclama, porque a distância entre o que pregam os pesquisadores e o que pensam os professores sobre a estrutura da língua é cada vez maior. Dessa falta de entendimento, mal resolvida, decorre que não se chega a um consenso sobre como ensinar gramática.

No capítulo três, intitulado *No espaço do trabalho discursivo, alternativas*, o autor defende a "[...] inserção das atividades linguísticas de sujeitos historicamente situados e datados como lugar da ação e como objeto da ação do ensino de língua materna" (GERALDI, 2013 [1991], p.135). Desse modo, delinea a produção de textos orais e escritos como ponto de partida e chegada de todo o processo e ensino e aprendizagem da língua e como ato político para dar voz às classes desprivilegiadas, sobretudo porque é no objeto de estudo – o texto, para Bakhtin (2003c, p. 319), "[...] dado (realidade) primário e ponto de partida para qualquer disciplina nas ciências humanas", que está ou se imprime o compromisso socioindividual com a palavra nova a ser devolvida ao social. Neste sentido, qualquer aspecto da "[...] expressão-enunciação [...] será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006c, p. 114, grifos do autor) de interação, que Geraldi abarca do ponto de vista do projeto interlocutivo. Por isso, o embate à redação, prática ligada ao domínio da repetição, à ordem cognitiva. Ao contrário disso, o processo de produção textual se liga ao posicionamento intersubjetivo de quem fala sob determinadas condições de produção. Nas palavras do autor, no processo de ensino e aprendizagem, ao ter o que dizer, ao ter razão para dizer, ao ter a quem dizer, o locutor se constitui sujeito que diz para quem diz – um jogador em jogo, em perspectiva dialógica mediada pelo professor.

A mesma perspectiva dialógica sugerida para o trabalho com a produção textual escrita é dada para o trabalho com a leitura, que para o autor já é integrante do processo de escrita. Somente depois dessa discussão, o autor passa a tratar especificamente da AL, quando é categórico ao afirmar: "[...] criadas as condições para as atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá" (GERALDI, 2013 [1991], p. 189). O conceito de AL aqui sofre uma importante ampliação em relação ao postulado em *O texto na sala de aula* (2006 [1984]). A prática também passa a integrar o processo de leitura. O aluno-leitor assume o papel ativo de coprodutor de sentidos como na escrita. Ele interpreta as escolhas feitas pelo outro na forma de estratégias de dizer em dada situação, da mesma forma que as aplicaria se estivesse escrevendo. Mais que isso, ele apreende o discurso e suas formas linguísticas de organização na direção temática e

também se posiciona diante disso. A contrapalavra está na direção dupla da leitura e da escrita para Geraldi. No último caso, a responsividade ativa (BAKHTIN, 2003b), a atividade de linguagem é mostrada e, no primeiro, nem sempre, o que não significa que não terá efeito social. Por isso, o autor defende que as práticas de escrita envolvem as de leitura, irremediavelmente.

A Análise Linguística está, do mesmo modo, para leitura/escuta, para a produção escrita/oral, em primeiro plano, como reflexão epilingüística que incide sobre a análise das estratégias de dizer intersubjetivamente construídas em dado projeto de interlocução. As atividades epilingüísticas, portanto, representam “[...] toda a reflexão sobre as diferentes formas de dizer a que aludimos [...] (especialmente no tópico ‘o texto e as estratégias do dizer’)” (GERALDI, 2013 [1991], p. 190). Do mesmo modo, as atividades metalinguísticas são consideradas pelo autor “[...] como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 2013 [1991], p. 190-191). Percebemos que a visão de Geraldi sobre as atividades metalinguísticas incorpora um esforço para redirecionamento da interpretação de todas as questões linguísticas, incluindo as gramaticais, assim como propôs Franchi (1987), porque ele as toma como uma reflexão analítica e também as admite abertas. Nessa visão, as atividades metalinguísticas permitem falar sobre a linguagem, sobre seu funcionamento, sobre as configurações textuais “[...] e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais” (GERALDI, 2013 [1991], p. 191).

Na mesma linha de Franchi (1987), no plano metodológico, Geraldi defende que as atividades epilingüísticas antecedam as metalinguísticas em trabalho com o texto/enunciado. O autor, ainda, retoma o já postulado em *O texto em sala de aula* sobre análise linguística, para acrescentar a ideia principal de que a construção do texto envolve operações discursivas, relacionadas tanto à organização do próprio texto quanto à sustentação do discurso. Nesse caso, a língua com sua gramática é vista como sistematização aberta. As operações discursivas, então, são atividades de formulação textual que podem resultar de inúmeras atividades menores e quanto maior for o compromisso do locutor em “fechar” a proposta de compreensão ao interlocutor, maiores serão as operações discursivas que realizará. Esse processo é regido por ações com e sobre a linguagem. Se o produtor do texto não tem essa consciência deliberada, ele não pode se constituir autor de textos. Para Bakhtin (1988a), “[...] a atividade formativa do autor-criador e do contemplador domina todos os aspectos da palavra” (BAKHTIN, 1988a, p. 62). A palavra é cognitiva porque no enunciado cognitivo “[...] procura encontrar um lugar necessário na unidade objetal objetiva do conhecimento” (BAKHTIN, 1988a, p. 62 - 63), mas, ao mesmo tempo “[...] o ato da palavra relaciona-se com a unidade do acontecimento ético e nela se define como necessário e imperativo” (BAKHTIN, 1988a, p. 63). Por isso é possível afirmar que Geraldi coteja o trabalho cognitivo e ético do sujeito autor de linguagem em situação de ensino e aprendizagem.

É desse modo que a Análise Linguística prenunciada em *Portos de Passagem* (2013 [1991]), relacionada tanto à leitura quanto à produção textual, parte do princípio de que saberes prévios cognitivos para domínio de expressões asseguram, em parte, a possibilidade de dirigir-se ao outro, mas são as “[...] operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução” (GERALDI, 2013 [1991], p. 9) o que assegura a coprodução de sentidos na intercompreensão. Para Geraldi, é na dinâmica entre a repetibilidade e o novo que ocorre o trabalho linguístico e isso se dá quando “[...] trabalhamos na construção de sentidos ‘aqui e agora’ e para isso temos como ‘material’ [...] a língua que resultou de trabalhos anteriores” (GERALDI, 2013 [1991], p. 9), o que remete, mais uma vez, à ideia de língua viva, cumulativamente ideológica e em constante transformação, conforme preconiza Bakhtin/Volochinov (2006a).

5 A EPISTEMOLOGIA DIALÓGICA DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Nas arquitetônicas individuais e conjuntas das três obras analisadas, apresentam-se as relações entre as indicações teórico-conceituais e metodológicas exaradas na direção da AL, sob as bases dialógicas de sua sustentação, o que nos permite estabelecer uma síntese epistemológica que abarca duas dimensões: uma social e outra que diz das práticas de linguagem. Essas dimensões são indissolúveis, sobrepostas, para formar um conjunto de natureza dialógica. A primeira se amarra à segunda por meio de indicações metodológicas e é formada pelo tripé sujeito – língua – texto. O segundo tripé está reunido em torno do que isso representa em termos de práticas de linguagem vivenciadas em situação de ensino e aprendizagem, que envolvem operações que o sujeito faz com

e sobre a língua em uso, que desfecham nas indicações de Geraldi (2006 [1984], 2013 [1991]) e Franchi (1987) para as atividades linguísticas, epilingüísticas e metalingüísticas.

5.1 O SUJEITO

O sujeito é um dos aspectos-chave para Geraldi (2006 [1984], 2013 [1991]) e Franchi (1987), como do mesmo modo o é para o Círculo de Bakhtin. É o sujeito sócio-histórico e ideológico que vai à escola para aprender a se tornar autor de linguagem e, por consequência, autor da própria vida. A atividade mental e a expressão desse sujeito está para a direção das forças sociais. Para tanto, ele deve se situar cronotopicamente, compreender de maneira ampla e imediata a configuração da situação sócio-histórica, cultural e ideológica de interação discursiva que o envolve e o constitui. Dotado dessa consciência social, deve ser capaz de compreendê-la e representá-la por meio da linguagem, de um ponto de vista, de uma determinada posição axiológica, que o permita ser, existir e viver com justiça, liberdade, sem opressões coercitivas, principalmente as de ordem econômica, cultural e política. Esse sujeito terá um estilo próprio de linguagem e, por decorrência, um estilo próprio na vida. Não se trata de um sujeito pronto, acabado. Ele é socioconsciente porque é altero e porque se constitui continuamente nas práticas discursivas. Desse modo, é respondente, aberto para si, inconformado, datado, ou seja, entrelaçado entre passado, presente e futuro na relação tempo-espacó. Como autor, ele aprende a dominar aspectos cognitivos de trato com a linguagem e do mesmo modo os aspectos sociovalorativos que a permeiam, conforme se demonstra no confronto linear trazido à tona pela análise de vozes comparadas no *corpus*. A AL, por conseguinte, se apresenta como uma prática que visa a formar autores com estilo próprio, que se refratam socialmente do mesmo modo. Essa é uma proposta ousada, que foi confrontada no contexto de produção científica do Círculo de Bakhtin, da mesma maneira como se apresenta confrontada no cenário político atual. O homem formatado mantém as coisas no lugar, mantém a ordem do dia. Não é esse sujeito formatado que a escola deve devolver à sociedade depois de mais de década de escolaridade básica. Isso só não acontecerá se ele puder fazer AL, para aprender o valor da vida do discurso e de sua própria.

5.2 A LÍNGUA

Tanto para os linguistas brasileiros como para os teóricos do Círculo de Bakhtin, a língua é sócio-histórica e ideológica como os sujeitos são. A língua, também, é heterogênea, não abstrata, não pronta, não estagnada, inconclusa, insolúvel, como nenhum sujeito pode ser, pois os sujeitos se refratam a partir dela, dos atos a que ela serve. Para que ambos não permaneçam estagnados, língua e sujeito, é necessário um processo que permita ao sujeito reconhecer-se, representar-se, constitui-se no e a partir dos usos da língua(gem), por meio de consciência social oriunda do diálogo entre o que lhe é interno e o que lhe é externo. A língua é esta ponte flexível. Nenhum valor do homem e da sociedade se move senão a partir da língua em constante valoração e vice-versa.

5.3 O ENUNCIADO

De acordo com Geraldi (2006 [1984], 2013 [1991]) e com Bakhtin (2003c), o texto é o dado, ponto de partida e de chegada de todo o fazer que envolve as ciências humanas e da linguagem. O texto, materialmente, representa relações sócio-históricas e ideológicas possíveis entre sujeitos também ideológicos, as quais só a língua carregada de valores pode representar e também permear o agir. Se visto a partir deste ponto de vista, o texto passa a ter valor de enunciado, mas não perde sua natureza material, que pode ser esmiuçada em estudo. Sobre os gêneros, Geraldi (2006 [1984], 2013 [1991]) não os abarca, mas deixa entrever que importam, porque são construções sociais sociovaloradas. É no estudo do texto que está ou se imprime o novo, de modo que ele se torna social ao remeter a um projeto enunciativo. As condições reais da enunciação, que envolvem sobretudo a situação de interação representada, é abraçada por Geraldi do ponto de vista do projeto interlocutivo. A escola não pode se prestar a restringir o trabalho com o texto à ordem dos aparatos cognitivos. Isso também não pode ser feito com os gêneros do discurso.

5.4 AS ATIVIDADES LINGUÍSTICAS

Como vimos, para Geraldi e Franchi, na escola, o sujeito ingressa para aprender a ser autor quando lê, quando escreve ou oraliza, ou seja, quando comprehende ou produz textos/enunciados. Assim, a escola deve promover, primordialmente, no trabalho com o

texto/enunciado, a vivência natural de situações configuradas de interlocução, para que se ressalte o fio da eventividade da enunciação concreta, que contém os detalhes que a diferenciam de uma repetição cognitiva. Não estamos equiparando texto e enunciado, como já explicamos, mas apenas considerando o primeiro como representação material do segundo, do mesmo modo como indica Bakhtin (2003c). Por isso, Geraldi delineia um projeto de interação que envolve professor-texto-aluno, não nesta vertical ordenada, mas em diálogo cílico, aleatório, em que a vozes de todos são consideradas como legítimas, possíveis em contrapalavras, desde que possam ser reconhecidos e considerados acerca do tema tratado. Estas são as atividades linguísticas preconizadas para serem vivenciadas nas práticas de Análise Linguística.

5.5 AS ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS

Para os linguistas e linguistas aplicados brasileiros e para os teóricos do Círculo de Bakhtin, na epilinguagem está a base de toda a reflexão social e cognitiva que envolve o uso da língua, que, por sua vez, está ligado ao ato de operar com e sobre ela. Por isso mesmo, as atividades epilinguísticas sempre devem anteceder às metalinguísticas. A reflexão de base social se efetiva a partir da compreensão de todas as configurações sócio-históricas e ideológicas imediatas e amplas de interação – o que tanto está para a historicidade que, cumulativamente, permite aludir a possíveis efeitos de sentidos instaurados em uma palavra, uma expressão, quanto está para os possíveis efeitos de sentidos específicos configurados a partir da situação imediata de interação no evento interlocutivo. Prenuncia-se, também, na epistemologia da AL, que sejam consideradas as relações dialógicas que o enunciado mantém com outros, o entrecruzar valorativo de vozes da composição do discurso, isto não de modo aberto como já propõem teórica e metodologicamente estudiosos da linguagem de linha dialógica na atualidade, como Brait e Pistori (2012), Acosta-Pereira (2013), Polato e Menegassi (2017), Sobral e Giacomelli (2018), mas, naquele contexto, a partir de que já se considera a historicidade inerente. Portanto, as atividades epilinguísticas estão assentadas no que se denomina na tradição da LA do Brasil de fio discursivo para o ensino, na compreensão de que condições de produção são configuradoras de efeitos de sentidos. As atividades epilinguísticas devem ser mediadas pelo professor com a finalidade de investir as formas linguísticas de novas significações. Em nível pragmático, a epilinguagem parte da materialidade e questiona: quem está falando, de onde está falando, para quem está falando, quando está falando, por que está falando, de que posição fala, que vozes mobiliza, como as mobiliza, que valores compartilha neste projeto de compreensão lançado ao interlocutor e, por fim, desfacha: como esta escolha linguística está representando todos esses aspectos. O que representa do ponto de vista cognitivo e o que representa do ponto de vista valorativo? O que interessa aqui ser visto de um ponto de vista que se precisa apreender? Assim, as atividades epilinguísticas, também, são as responsáveis por desencadear a necessidade de compreender aspectos cognitivos, por serem essenciais a compor a formação do sujeito autor socioconsciente, deliberado, portador de estilo próprio, que detém capacidades de linguagem assentadas em compreensões de ordem cognitiva e sociovalorativa e não só cognitiva. Prenuncia-se, na epistemologia da AL, que os domínios citados são inseparáveis, pois se efetivam a partir da relação estilo-gramática.

5.6 AS ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS

As atividades metalinguísticas foram preconizadas como integrantes das práticas de AL por Geraldi (2006 [1984], 2013 [1991]) e Franchi (1987) devido a sua importância enquanto responsáveis pela descrição científica do fenômeno a ser compreendido, para depois ser aplicado ao uso da língua. Do mesmo modo, Bakhtin (2013) já as havia concebido e demonstrado como imprescindíveis à formação de capacidades e habilidades, com vistas à coprodução de sentidos, ou compartilhamento de efeitos valorativos, do que resulta o enriquecimento da linguagem dos alunos. Elas se ancoram nas atividades epilinguísticas e partem da relação estilo-gramática, esta última concebida como sociovalorada, por já ser condição à escolha/realização estilística socioconsciente. As atividades metalinguísticas servem para, a partir da análise epilinguística da escolha linguística feita, conceituá-la, com base em conhecimentos já delineados e com base no que se apresenta como novo ali naquela análise. Esse conhecimento não necessita partir, necessariamente, do aporte gramatical, mas pode se utilizar de qualquer um de ordem cognitiva, desde que sua interpretação e descrição incorporem a interpretação valorativa inerente às condições dialógicas de produção, seja de modo intuitivo ou teoricamente ancorado. Esta é a prática metalinguística preconizada na epistemologia da AL.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arquitetônica dos três documentos analisados, em especial *Portos de passagem* (GERALDI, 2013 [1991]), último na cronologia a já incorporar os discursos dados em *O Texto na sala de aula* e *Criatividade e gramática*, responde à mesma direção epistemológica social e pragmática conclamada pelos teóricos do Círculo, de modo a prospectar um delineamento dialógico à prática pedagógica de uma Análise Linguística. Franchi (1987) e Gerald (2006 [1984], 2013 [1991]) elegem as atividades circunstanciadas de interação, ou evento de interlocução demarcada como *locus* avaliativo de intercompreensão subjetiva basilar para os usos da língua. Nesse ínterim, as atividades epilinguísticas unem os planos da cognição, da ética e da estética na compreensão/produção do discurso (BAKHTIN, 1988a, c, 2003a, b, c, 2010, 2013).

O plano da cognição é condição fundamental às respostas ativas mediadas por signos que o sujeito devolve ao plano social, enquanto o plano da ética conclama que possa oferecer essa resposta com palavras próprias, de modo responsável e verdadeiro (BAKHTIN, 1988a, 2003c, 2010, 2013). A vida e a produção discursiva exigem a relação de alteridade do sujeito com outro, cuja exotopia inerente permite, em situação de ensino e aprendizagem, ao sujeito-aluno, confrontar-se com os “eus” representados nos textos/enunciados que lê/produz, além de atentar ao acabamento estético respondente a uma proposta de tratamento temático compartilhado, que envolve amplos aspectos, como a interpretação de condutas sociais e valores ali convocados, o domínio da língua, da gramática e de outros saberes linguísticos e textuais, todos refratados e refletidos, em grande medida, a partir de estilo singular sociovalorado de linguagem, conforme propõe Franchi (1987). Isso porque, entre os processos éticos – fundados no dever de resposta responsável – e estéticos – fundados na singularidade –, demanda-se o processo da cognição que rege a resposta, que construída a partir dessa compreensão dimensional imbricada nunca está para a reprodução ou reprodução automática do discurso, ou seja, para a réplica de reforço inconsciente de posições manifestadas em nível de forma e conteúdo – cópia.

Nestes termos, a AL epistemologicamente dialógica não se restringe a qualquer abordagem cognitiva da língua ou do texto/enunciado. Ela nasce dialógica, pelo contrário, é a prática que tensiona todas as dimensões da ação humana com e sobre a língua(gem) para compreensão/produção valorada do discurso. Quanto mais ampla, rápida e conscientemente o sujeito compartilhar e apreender valorações que permeiam a produção discursiva e souber utilizá-las para se posicionar no discurso e na vida, mais se refrata vivo, ativo e altero nas interações discursivas. Esses pontos asseguram os processos de revalorização da língua e dos discursos, o que, automaticamente, promove transformações individuais e sociais em certa direção.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. A reenuncia e as visadas dialógico-valorativas no gênero jornalístico notícia: projeções e discursividade. *Revista Eletrônica de divulgação Científica em Língua Portuguesa. Linguística e Literatura Letra Magna*, ano 09, n. 16, p. , 2013. Disponível em: http://www.letramagna.com/art_16_12.pdf. Acesso em: 10 set. 2013.
- ALMEIDA, M. J. Ensinar português. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984]. p. 9-15.
- BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988a. p. 13-70.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988b. p. 71-210.
- BAKHTIN, M. O autor e a personagem. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 13-70.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 261-306.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003c. p. 307-336.

BAKHTIN, M. Metodologias das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003d. p. 393-410.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino de língua*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. Estudo das ideologias e filosofia da linguagem. In: BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006a. p. 31-38.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. Relação entre as infraestruturas e as superestruturas. In: BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec., 2006b. p. 39-47.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. A interação verbal. In: BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006c. p. 110-127.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. Tema e significação na língua. In: BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006d. p. 128-138.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. Teoria da enunciação e problemas sintáticos. In: BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006e. p. 139-143.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. Discurso de outrem. In: BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006f. p. 144-154.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. Discurso indireto, discurso direto e suas variantes. In: BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006g. p. 155-173.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. Discurso indireto livre em francês, alemão e russo. In: BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006h. p. 174-204.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-32.

BRAIT, B.; PISTORI, M.H.C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531>. Acesso em: 3 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2017.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37-60.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3748>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GASPAROTTO, D.; MENEGASSI, J. R. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Revista Calídoscópio*, São Leopoldo, RS, v. 11, n.1, p. 2943, jan./abr., 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2013.111.04/1421>. Acesso em: 13 set. 2016.

GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

POLATO, A. D. M. *Análise Linguística*: do estado da arte ao estatuto dialógico. 2017. 231f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: http://www.ple.uem.br/defesas/def_adriana_delmira_mendes_polato_do.html. Acesso em: 04 jan. 2018.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. *Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 12, p. 123-143, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27809/22670>. Acesso em: 19 set. 2017.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*: uma proposta textual-interativa. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, RS, v. 21, n. esp., [VIII SENALE] p. 395-432, 2018. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1971/1217>. Acesso em: 25 jul. 2018.

VOLOCHINOV, V. N./ BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.



Recebido em 02/10/2018. Aceito em 29/10/2018.

A MARGINALIDADE DA LINGUÍSTICA NA SCI-FI: UMA CRÍTICA A PARTIR DA HISTÓRIA DOS HEPTÁPODES NAS OBRAS DE CHIANG E VILLENEUVE

LA MARGINALIDAD DE LA LINGÜÍSTICA EN LA CIENCIA FICCIÓN: UNA CRÍTICA A
PARTIR DE LA HISTORIA DE LOS HEPTÁPODES EN LAS OBRAS DE CHIANG Y
VILLENEUVE

THE MARGINALITY OF LINGUISTICS IN SCI-FI: A CRITIQUE FROM THE STORY OF
HEPTAPODS IN THE WORKS OF CHIANG AND VILLENEUVE

Luiz Henrique Milani Queriquelli¹

Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIASSELVI

RESUMO: Inspirado pela novela *História da Sua Vida* (1999), de Ted Chiang, e sua contraparte cinematográfica, o filme *A chegada* (2016), de Denis Villeneuve, roteirizado por Eric Heisserer, sob a supervisão dos linguistas Jessica Coon e Morgan Sonderegger, este ensaio pretende oferecer, em sua primeira parte, uma breve análise de tais obras, destacando alguns de seus méritos e fragilidades; e, complementarmente, em sua segunda parte, com base nas considerações ensaiadas ao longo da análise, apresentar uma reflexão sobre a marginalidade da ciência da linguagem no gênero *sci-fi* e sobre a própria ficção científica como alternativa para sair dessa condição.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística. Ficção científica. Filosofia da linguística.

RESUMEN: RESUMEN: Inspirado en la novela *La historia de tu vida* (1999), de Ted Chiang, y su contraparte cinematográfica, la película *La Llegada* (2016), de Denis Villeneuve, con guión de Eric Heisserer, bajo la supervisión de los lingüistas Jessica Coon y Morgan Sonderegger, este ensayo pretende ofrecer, en su primera parte, un breve análisis de tales obras, destacando algunos de sus

¹ Doutor em Linguística (Ufsc), pesquisador na área de estudos românicos e linguística histórica, professor nas universidades Uniasselvi e Unisul – luizqueriquelli@yahoo.com.br

méritos y fragilidades; y, complementariamente, en su segunda parte, con base en las consideraciones ensayadas a lo largo del análisis, presentar una reflexión sobre la marginalidad de la ciencia del lenguaje en el género sci-fi y sobre la propia ficción científica como alternativa para salir de esa condición.

PALABRAS-CLAVE: Lingüística. Ciencia ficción. Filosofía de la lingüística.

ABSTRACT: Inspired by Ted Chiang's novel *Story of Your Life* (1999) and its cinematographic counterpart, Denis Villeneuve's *Arrival* (2016) (scripted by Eric Heisserer under the supervision of linguists Jessica Coon and Morgan Sonderegger), this essay has a twofold intention. Firstly, it intends to carry out a brief analysis of such works, highlighting some of its merits and weaknesses. Secondly, based on the arguments presented throughout the analysis, it aims to reflect upon the marginality of the science of language in the sci-fi genre, and on science fiction itself, as a solution to escape that condition.

KEYWORDS: Linguistics. Science fiction. Philosophy of linguistics.

1 INTRODUÇÃO

A ficção científica (*sci-fi*), em particular no cinema, mas também na literatura, tende a ser explorada principalmente com vistas ao entretenimento, mas eventualmente alguns autores do gênero são capazes de contribuir de modo significativo para a crítica de teorias e até mesmo de todo um paradigma científico, ao projetar realidades fictícias a partir de certos princípios e proposições teóricas. Exemplos excepcionais no cinema – entre tantos outros dignos de menção – são *Laranja Mecânica* (*A Clockwork Orange*, 1971), de Stanley Kubrick, baseado no romance de Anthony Burgess; *Ponto de Mutação* (*Mindwalk*, 1990), com roteiro original de Bernt Amadeus Capra; e *Sr. Ninguém* (*Nemo Nobody*, 2009), com roteiro original de Jaco Van Dormael. A boa ficção científica tem o poder de mostrar as virtudes e as deficiências de uma teoria (ou até de todo um campo científico) ao radicalizar suas possibilidades, num exercício sério de predição, inerente à própria dinâmica da ciência. Eis o que fazem a novela “História da Sua Vida” (1999), de Ted Chiang, e sua contraparte cinematográfica, o filme “A chegada” (2016), de Denis Villeneuve, roteirizado por Eric Heisserer, sob a supervisão dos linguistas Jessica Coon e Morgan Sonderegger.

A propósito da qualidade desses trabalhos, no presente ensaio pretendo oferecer uma breve análise das obras de Chiang e Villeneuve, destacando alguns de seus méritos e fragilidades, e, complementarmente, a partir das considerações ensaiadas ao longo da análise, farei uma reflexão sobre a marginalidade da ciência da linguagem no gênero da *sci-fi* e sobre a *sci-fi* como alternativa para sair dessa condição.

2 A LÍNGUA B DOS HEPTÁPODES

O enredo das histórias de Chiang e Villeneuve se resume a uma linguista que é convocada pelo exército americano para traduzir os sons emitidos por alienígenas que recém pousaram suas naves na Terra e, assim, comunicar-se com eles para descobrir o propósito da sua visita. Ao aceitar a tarefa, a Dra. Louise Banks rapidamente percebe que tentar decodificar a língua falada dos visitantes seria contraproducente e, então, tenta estabelecer comunicação com signos gráficos. Ela esperava que eles tivessem uma versão escrita da língua falada, isto é, uma língua glotográfica – uma constante no caso das línguas humanas; mas se surpreende ao perceber que seu sistema de escrita era independente da língua falada: tratava-se, em última instância, de uma outra língua, não a versão escrita da primeira. Essa outra língua, a que ela chamou língua B, era semasiográfica. Os heptápodes eram pois, em termos estritos, sujeitos bilíngues, já que usavam com proficiência dois sistemas linguísticos fundamentalmente diferentes – o que por si só já remete a interessantes discussões contemporâneas, como a sugestão de que usuários proficientes da norma culta escrita sejam, em última instância, bilíngues (SIGNORINI, 2002); ou ainda o debate derridiano sobre as línguas escritas como sistemas autônomos, independentes das línguas faladas (MOTA, 1997).

Os heptápodes – assim batizados por serem criaturas de sete membros, semelhantes a um polvo – comunicavam-se visualmente por meio de semagramas parecidos com mandalas. Na novela de Chiang, a personagem da linguista assim explica o que são semagramas:

No relatório seguinte que apresentei, sugeri que o termo “logograma” era equivocado, porque implicava que cada imagem representava uma palavra escrita, quando, na verdade, os grafismos não correspondiam de jeito nenhum à nossa noção de palavras escritas. Eu também não queria usar o termo “ideograma”, devido ao modo como tinha sido usado no passado; sugeri, em vez disso, o termo “semagrama”. Grosso modo, um semagrama correspondia a uma palavra escrita nas línguas humanas; tinha significado próprio e, em combinação com outros semagramas, podia formar infinitas frases. Não era uma definição precisa, mas, afinal, ninguém tinha definido satisfatoriamente a palavra “palavra” para línguas humanas. (CHIANG, 2016, p. 130).

No filme, os *aliens* projetam os semagramas com fluidos corporais numa espécie de espelho; Chiang, na novela, diz que os semagramas são tecidos pelos heptápodes de maneira semelhante a uma teia negra de aranha. No fim das contas, dá na mesma: o que são teias de aranha senão o resultado de fluidos corporais projetados na forma de estrutura têxtil? Especulações à parte, este é o primeiro ponto forte da narrativa: a língua B dos heptápodes não é um sistema de signos formados por conceito e imagem acústica, mas de signos formados por conceito e imagem gráfica, reproduzidos mediante fluidos corporais que se projetam no ar. À primeira vista, não se diferem muito de uma palavra escrita, de um ideograma, de um ícone ou de um símbolo; mas, em um segundo momento, entendemos que um único semagrama pode representar pensamentos complexos, combinando inúmeras proposições, como numa sentença repleta de subordinações, o que o diferencia sensivelmente desses outros tipos de signo. Terminologias e classificações à parte, isso é, ao mesmo tempo, um elogio ao estruturalismo de Saussure e uma insinuação crítica ao fonocentrismo do senso comum e da própria linguística de tradição saussureana.

O elogio ao estruturalismo saussureano se dá pelo fato de o autor construir uma realidade fictícia, mais especificamente uma língua, que corrobora o princípio segundo o qual qualquer língua é basicamente um sistema de signos que se organiza por oposições, não importa como se dê a representação desses signos (se é por sinais acústicos, por gestos manuais ou, quem sabe, fluidos corporais). A insinuação crítica ao fonocentrismo é mais sutil, mas não menos aguda. O fonocentrismo, conforme Derrida (2008), pressupõe o privilégio da fala sobre a escrita no que diz respeito a representar o sentido. Ou seja, o sentido é essencial, e tanto a fala quanto a escrita – em última instância – o deturpam, embora a fala o expresse com mais clareza e menos ruído, enquanto que a escrita o deturparia mais. Assim, na visão derridiana, a tradição ocidental tendeu a atribuir à fala o papel de um veículo mais transparente da razão, insinuando que a escrita perturbaria a clareza do significado. Desta forma, o signo gráfico assumiu um caráter periférico na representação do sentido, ao passo que o signo fônico sempre gozou de uma centralidade, daí o nome do fenômeno. Nos termos do autor, o “[...] fonocentrismo [implica] proximidade absoluta da voz e do ser, da voz e do sentido do ser, da voz e da idealidade do sentido” (DERRIDA, 2008, p. 14).

Se a tradição fonocêntrica ocidental subestima a escrita em detrimento da fala, ela sequer considera línguas afônicas. Mais do que desconsiderar as línguas afônicas na construção de inteligência linguística, subjuga-as, considerando-as inferiores muitas vezes. Isso é retratado na narrativa quando os militares, inadvertidamente, assumem que os sons dos *aliens* sejam sua única língua e, a princípio, desconsideram qualquer alternativa. A linguista no início também cai nessa falácia, mas logo toma consciência do seu equívoco.

Na realidade, no entanto, temos casos fonocêntricos muito mais lamentáveis. As primeiras abordagens das línguas de sinais de surdos, por exemplo, consideravam-nas formas de linguagem precárias, fruto dos esforços de indivíduos supostamente incapazes de desenvolver linguagem propriamente dita – fônica, por suposto. Isso ficou marcado no debate histórico entre oralistas e gestualistas (LACERDA, 1998), felizmente já superado. Na história em análise, a protagonista alude a isso quando, ao se ver imersa na língua B dos heptápodes, percebe que está pensando em imagens gráficas, e não em imagens acústicas, e então comenta que já tinha ouvido falar que os surdos faziam o mesmo em relação aos seus gestos:

A ideia de pensar em um modo linguístico que não fosse fonológico sempre me intrigou. Tinha um amigo cujos pais eram surdos; ele cresceu usando a Linguagem Americana de Sinais, ASL, e me disse que costumava pensar em ASL em vez de inglês. Eu costumava pensar em como seria ter os pensamentos de uma pessoa codificados manualmente, raciocinar usando um par interior de mãos em vez de uma voz interior. Com o heptápode B eu estava vivenciando algo igualmente estranho: meus pensamentos começavam a se codificar de forma gráfica. (CHIANG, 2016, p. 100).

A narrativa de Chiang, conforme tenho argumentado aqui, enfatiza a linguística, e o faz não só com suas alusões ao estruturalismo saussureano e ao fonocentrismo, mas também com outras alusões e menções diretas, como ao gerativismo, quando Louise planeja a abordagem da língua alienígena em busca de universais linguísticos, e à teoria dos atos de fala de Austin, quando ela começa a se dar conta da performatividade da língua B. Entretanto, o texto literário dá igualmente bastante destaque à física, incorporada pelo Dr. Gary na novela de Chiang (ou Dr. Ian no filme de Villeneuve), o par romântico da Dra. Louise: ambos se conhecem durante a missão dos heptápodes. Mais particularmente, o destaque à física se traduz na importância dada ao “princípio de Fermat”, segundo o qual um raio de luz *escolhe* ou o caminho mais rápido para atingir seu objetivo, ou o caminho mais longo – nunca uma alternativa intermediária. Isso sugere, entre outras coisas, que um raio de luz seja regido por um princípio teleológico (isto é, sua finalidade orienta seu comportamento), e não um princípio causal (a causa dita o efeito), como a física tradicional tende a analisar os fenômenos físicos em geral. Isso estaria presente, segundo Dr. Gary e os debatedores do princípio fermatiano, em vários outros fenômenos físicos, o que sugere que se pode analisar um fenômeno físico tanto do ponto de vista da sua finalidade quanto do ponto de vista da sua causalidade. O fenômeno é o mesmo, mas a perspectiva muda tudo: muda basicamente toda a maneira como nos orientamos em relação ao tempo. Se nos orientamos com base na finalidade de uma ação, então temos de antever o seu desenvolvimento no tempo e nos situar dentro de um espectro temporal muito mais amplo. Ou seja, isso implica alguma capacidade de prever o futuro ou de alargar a nossa visão temporal. É certamente uma atitude diferente de uma orientação temporal baseada em uma sequência linear de eventos, como implica a abordagem causal da física tradicional. Em outras palavras, a natureza física é a mesma, mas a maneira como a entendemos, nosso pensamento e comportamento em relação a ela, pode mudar a nossa experiência no mundo.

Essa digressão às implicações temporais de uma física regida por um princípio teleológico é essencial para a narrativa, pois a língua B dos heptápodes reflete essa perspectiva que alarga a visão do tempo. Os heptápodes já sabem tudo o que vão dizer quando começam a grafar (ou tecer) um semagrama, por mais complexo e cheio de sintagmas verbais que ele seja. Eles nunca interrompem a produção de uma sentença, nunca interrompem o seu turno da conversação, reformulando o enunciado *por causa* de algum evento que se interpõe. Isso, supostamente, porque a maneira como eles encaram o mundo físico lhes dá a vantagem de antever parte do futuro. Ocorre que, quando a Dra. Louise começa a ficar proficiente em heptápode B, ela começa a experimentar essa visão alargada do tempo que o pensamento heptápole permitia. Isso explica, inclusive, o título e a diegese da novela, pois a narrativa transcorre com Louise indo e voltando na “história da sua vida”, sugerindo que já a conhecia por inteiro desde que aprendeu a nova língua, embora sua capacidade de predição não lhe desse condições de alterar nada no passado. Ou seja, a língua alienígena induz nela uma nova maneira de pensar. Quem está familiarizado com a ideia já percebeu que aí se encontra a versão forte da hipótese Sapir-Whorf, que diz basicamente a mesma coisa: a língua molda o pensamento (SAPIR, 1949; WHORF, 1956).

Não é a primeira vez que essa teoria é explorada na ficção. George Orwell já tinha feito isso no seu clássico “1984”. Nele, um governo totalitário cria a “novilíngua”, acreditando que, pelo controle sobre a linguagem, seria capaz de controlar o pensamento das pessoas, impedindo que ideias indesejáveis viessem a surgir. A apropriação é satírica e chega a ridicularizar a hipótese Sapir-Whorf, o oposto do que fazem Chiang e Villeneuve, em que ela é levada a sério, como uma possibilidade redentora. Cabe dizer que a novela de Chiang deixa essa hipótese, absolutamente central para o enredo, apenas subentendida (escondida para os leigos), enquanto que no filme de Villeneuve ela é explicitada, virando tema de um dos principais diálogos entre Louise e Ian, precisamente na metade do longa:

Ian: “Estive lendo sobre essa ideia de que se você mergulhar em uma língua não nativa pode reprogramar seu cérebro.” Louise: “A hipótese de Sapir-Whorf.” Ian: “Uma teoria que diz que a língua determina como você pensa.” Louise: “Sim, afeta como você vê tudo.” Ian: “Estou curioso. Você sonha na língua deles?” Louise: “Eu tenho tido alguns sonhos. Acho que isso não me desqualifica para o trabalho.” Ian: “Você dormiu?” Louise: “Um pouco.” Ian: “Fala mandarim? A voz de quem você vai ouvir é do chefe militar chinês.”

Esse aspecto – a explicitação da teoria por trás da capacidade preditiva de Louise – é uma das muitas (e positivas) diferenças do roteiro de Heisserer em relação ao texto literário, o que provavelmente deve ser influência dos linguistas que o assistiram. Além disso, no filme, fica claro que a língua B dos heptápodes, que molda o pensamento de forma a alargar a visão do tempo, é em si mesma o presente que eles têm a oferecer aos humanos, e Louise o usa instintivamente para evitar uma catástrofe militar mundial.

Na novela, a questão da dádiva fica em aberto, e a protagonista apenas experimenta lapsos de visão do futuro enquanto está imersa na interação linguística com os heptápodes, sendo que a história acaba deixando a impressão de que essa ponta ficou solta na trama narrativa.

Voltando à questão da hipótese Sapir-Whorf, ao elogiar o fato de o filme tê-la explicitado e a usado de modo eficiente para o desfecho da trama, não estou dizendo que ele atestou a sua veracidade; muito pelo contrário: “A Chegada” apenas comprova que a versão forte dessa teoria é insustentável, como muitos críticos já o fizeram ao longo de décadas desde a sua proposição (cf. SEUREN, 2013; KAY; KEMPTON, 1984). Para citar o exemplo clássico de Whorf, não é porque a língua dos esquimós-Inuit tem dezenas de palavras para a neve que eles se tornam capazes de distinguir essas tantas variedades de neve, mas o contrário: é a capacidade de discernimento desse objeto desenvolvida por eles que fica registrada nessa diversidade lexical. O mesmo valeria para o heptápode B: não é porque a língua se adapta a uma visão alargada do tempo que os heptápodes têm tal visão, mas o inverso: essa perspectiva inerente ao pensamento deles é que se refletiria na língua. A propósito, não temos em português, por exemplo, dezenas de palavras para a neve basicamente porque temos pouca ou nenhuma experiência com esse fenômeno natural, o que só reforça a antítese em discussão: é a língua que fundamentalmente reflete a nossa cognição, e não o contrário.

De modo paradoxal, a apostila na hipótese Sapir-Whorf enfatizada no filme é, ao mesmo tempo, sua danação e sua salvação: a danação da verossimilhança e a salvação da bilheteria. Embora pertença ao gênero *sci-fi*, o longa sustenta uma impressionante verossimilhança na maior parte das suas duas horas de duração, algo que só é quebrado no final, quando, num momento catártico, a protagonista usa os superpoderes preditivos conferidos pela língua heptápode para salvar o planeta. De todo modo, para usar os próprios termos técnicos escolhidos por Chiang para representar o intercâmbio entre humanos e *aliens* na estória, temos um “jogo de soma diferente de zero”, em que ambos os lados saem ganhando: Hollywood sai ganhando ao encenar um final fantástico inspirado na versão forte de Sapir-Whorf, apropriado às expectativas de um *blockbuster*; e a ciência sai ganhando, ao ver a caricatura da versão forte de uma teoria promissora sendo falseada espontaneamente pela ficção – lembremos: uma teoria não falseável não é uma teoria científica, como diria Popper (1959).

Se, por um lado, o filme de Villeneuve supera o texto de Chiang ao desdobrar as implicações da hipótese Sapir-Whorf na narrativa, por outro, ele omite os fundamentos físicos da cosmologia heptápode que resultaram nessa poderosa língua B (a questão do princípio de Fermat). O espectador do filme fica sem saber por que tal língua transforma o pensamento daquela maneira, exceto por um comentário feito de passagem por Louise, em que ela afirma terem os heptápodes uma compreensão não linear do tempo. Assim, na versão cinematográfica a balança está francamente desequilibrada a favor da linguística, ao passo que um dos méritos na novela de Chiang é justamente o equilíbrio entre as ciências que embasam o enredo – além da linguística e da física, que sobressaem, ele também introduz noções da antropologia, ao demonstrar estar ciente da teoria da dádiva (que remete a Mauss e Malinowski), e da química, quando disserta sobre os elementos que compõem a atmosfera do planeta heptápode e sobre as inconsistências da nossa tabela periódica. Esse equilíbrio é de fato digno de aplauso: não há predomínio de exatas sobre humanas (coisa rara em *sci-fi*), e o autor demonstra estar muito bem informado sobre as noções científicas que utiliza, fazendo um uso preciso delas.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MARGINALIDADE DA LINGUÍSTICA NA SCI-FI E A SCI-FI COMO ALTERNATIVA PARA SAIR DESSA CONDIÇÃO

Além dos pontos já mencionados, a obra de Villeneuve (mais que a de Chiang) merece atenção por pelo menos outras duas razões: ela coloca a linguística no topo das ciências (algo inédito em *blockbusters* hollywoodianos) e personifica a ciência numa personagem feminina (algo raríssimo). É comovente ver uma produção desse porte, de orçamento milionário, indicada a Oscar de melhor filme, apostando suas fichas numa ciência marginal, historicamente ignorada pelo gênero. Os filmes de *sci-fi* sempre valorizaram a física nuclear, entre outras ciências mais “bombásticas”, por assim dizer. *A chegada* mostra para o público leigo que toda ciência de ponta pode ser tão complexa e interessante quanto qualquer ciência pretensamente exata. Em uma das cenas do filme (inexistente na novela original), o físico Ian, interpretado por Jeremy Renner, elogia a linguista Louise, interpretada por Amy Adams, dizendo que ela analisa a língua como se fosse um matemático, e ela o ironiza dizendo que encararia isso como um elogio – uma clara crítica à

subestimação que os estudiosos de exatas geralmente fazem em relação à linguística, pressupondo que ela seja ciência humana, ainda que, em certos lugares, seja estudada como uma ciência natural-biológica e, em outros, como uma ciência exata. No texto de Chiang, esse ressentimento pela subestimação e pela ignorância do público geral quanto ao que sejam a linguística e os seus métodos sofisticados é timidamente expresso pela personagem Louise, quando ela afirma: “Minha mãe nunca conseguiu entender por que eu não podia ser apenas uma professora de inglês no ensino médio”.

Ao invés de engrossar o coro desse ressentimento, porém, penso ser mais proveitoso refletir sobre as razões dessa marginalidade da linguística. O simples fato de brindarmos a proeminência da ciência da linguagem num *sci-fi* hollywoodiano já é em si um alerta: não faríamos isso se ela estivesse consolidada e se já tivesse sido capaz de se difundir e varrer os mitos que ainda atrapalham a sua comunicação com a sociedade. Por que ela ainda não está plenamente consolidada e por que ainda temos de dar uma introdução à linguística toda vez que alguém nos pergunta o que fazemos? Eu poderia dizer que não há consenso sobre a definição do objeto da nossa ciência, que isso atrapalha muito a consolidação dela e, consequentemente, a sua difusão. Prefiro, porém, focar num outro problema: a endogenia acadêmica do linguista, há décadas observada por Jean-Claude Milner (2012 [1978], p. 113-115):

O que há do lado do linguista? [...] A linguística em si não faz laço social, ela só consegue isso na e pela universidade. Nesse sentido, não existe discurso linguístico, mas somente uma especificação do discurso universitário. [...] O linguista, por definição, estuda e ensina: donde para ele a importância do reconhecimento acadêmico.

O alerta de Milner ainda é atual, e receio que continuará a sê-lo enquanto os linguistas não saírem do seu casulo acadêmico. Ainda somos seres tão exóticos quantos os heptápodes para o público geral. Não é todo dia que um benevolente Ted Chiang (cientista da computação de formação) se presta a estudar com afinco a linguística e trazê-la para o primeiro plano de uma de suas estórias.

Não pretendo aqui oferecer a solução para esse problema. Não creio que haja uma única solução, senão que seja necessário criar “laço social”, como diria Milner (2012 [1978], p. 113), e para isso existem muitos caminhos. Publicações populares de propaganda científica, presença sistemática na imprensa e sociedades para difusão da área são algumas estratégias, segundo Couzinet (2009). Já temos alguns esforços nesse sentido no Brasil, a exemplo de linguistas que praticam a divulgação científica, produzindo obras para o público leigo, como Rodolfo Ilari, Sírio Possenti, Ataliba de Castilho, Gabriel de Ávila Othero, Mário Perini, Marcos Bagno, Kanavillil Rajagopalan, entre outros. Tais pesquisadores têm publicado exaustivamente sobre linguística dentro e fora dos muros acadêmicos, e esse é um compromisso que poderia ser assumido com mais engajamento por todos. Outra estratégia é fomentar a ficção científica, promissora por pelo menos duas razões: por injetar seu apreciador numa realidade que a teoria projeta e por proporcionar alternativas para a construção do futuro com informação científica.

A primeira dessas razões pode ser ilustrada pela seguinte analogia de Franknoi (2002, p. 113): “[...] uma coisa é entender em princípio que o dia e a noite na Lua duram cerca de duas semanas terrestres; outra bem diferente é ler sobre um astronauta do futuro abandonado na Lua, para quem isso se torna uma questão de vida ou morte”. Parafraseando Franknoi com vistas à história dos heptápodes, podemos dizer: uma coisa é entender que em teoria uma língua pode reprogramar o pensamento de alguém; outra bem diferente é acompanhar a experiência da Dra. Louise que, ao imergir na língua B, começa a ter visões do futuro. E tal efeito, como tenho dito, pode ter diferentes aproveitamentos: seja para sensibilizar alguém para um problema teórico, ou para fazê-lo perceber o absurdo de uma hipótese. Nos dois casos, é válido.

A segunda razão ecoa nesta reflexão permeada de otimismo pós-moderno de Isaac Asimov (1978, p. 6):

É a mudança, a mudança contínua, a mudança inevitável, que é o fator dominante na sociedade hoje. Nenhuma decisão sensata pode ser tomada por mais tempo, sem levar em conta não só o mundo como é, mas o mundo como será. Os escritores de ficção científica preveem o inevitável e, embora os problemas e as catástrofes possam ser inevitáveis, as soluções não são. As histórias individuais de ficção científica podem parecer triviais para os críticos e filósofos mais cegos de hoje – mas o núcleo da ficção científica, sua essência, tornou-se crucial para nossa salvação se quisermos ser salvos de verdade.

Salvos os excessos da sua declaração, Asimov chama a atenção para algo que é, em si mesmo, um compromisso da ciência: projetar o futuro e ponderar alternativas para ele. Voltando para a linguística, para a sua necessidade de criar laço social e para as perspectivas da *sci-fi* nessa empresa, podemos conjecturar inúmeros cenários. Um que me ocorre de pronto remete a uma das teorias da moda na atualidade: o chamado projeto minimalista. Imaginemos um futuro em que o projeto minimalista provou-se verdadeiro e os pesquisadores conseguiram rastrear as especificações que fazem o dispositivo da linguagem acessar diferentes partes do cérebro e integrá-las. Quantos cenários não poderíamos imaginar a partir disso? Uma corrida robótica para a reprodução desse dispositivo; engenheiros da linguagem especulando aperfeiçoamentos; catástrofes e aberrações surgindo por conta disso; a humanidade revivendo dilemas éticos?

Outro cenário que posso conjecturar está ligado à linguística histórica e suas áreas afins (a linguística variacionista, a sociolinguística, os estudos de gramaticalização, a filologia etc.). Imaginemos simplesmente um filme ambientado no Brasil no ano 2120. Pelas tendências de mudança linguística mostradas pelos estudos atuais, como estará a nossa língua por volta dessa época? O sistema pronominal já estará transformado, mais simplificado no que se refere a pronomes pessoais? E quanto aos demonstrativos? A morfologia verbal terá se transformado? Novos morfemas de tempo, por exemplo, terão surgido ou se consolidado? Como estarão os marcadores discursivos? Marcas de algum dialeto terão ganhado prestígio na língua padrão? Algum contato linguístico terá induzido alguma mudança? Que mudanças prováveis na sociedade terão produzido efeitos na língua? Como estarão as marcas de gênero? As formas de tratamento? Que inovações lexicais serão mais salientes? De onde elas terão vindo? Que tarefa maravilhosa não seria essa para um linguista que fosse chamado a assessorar um autor de *sci-fi* ou que se aventurasse ele mesmo a escrever nesse gênero? Que propaganda para a linguística não seria um trabalho desses e que benefícios isso não traria para a comunidade da área?

Para encerrar a reflexão, retomo o argumento com que abri este ensaio: embora a ficção científica geralmente se preste a mero entretenimento, ela também é capaz de contribuir para a crítica da ciência projetando cenários. Como tentei argumentar, a boa ficção científica tem o poder de mostrar virtudes e deficiências de uma teoria ao radicalizar suas possibilidades, num exercício sério de predição. Além disso, em se tratando de ciências marginais, como – ouso dizer – é a linguística, fomentar a ficção científica pode ser um caminho para que elas se consolidem e sensibilizem, assim, o público geral para os seus problemas.

REFERÊNCIAS

ASIMOV, I. Forward. In: HOLDSTOCK, R. (ed.). *Encyclopedia of Science Fiction*. London: WH Smith Pub., 1978. p. 10-15.

COUZINET, V. Transmitir, difundir: formas de institucionalização de uma disciplina. *Perspect. ciênc. inf.*, Belo Horizonte, v. 14, n. spe, p. 5-18, 2009.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. Trad. Míriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FRAKNOI, A. Teaching astronomy with science fiction: a resource guide. *Astronomy Education Review*, Tucson, v. 1, n. 2, p. 112-119, jul. 2002/jan. 2003.

KAY, P.; KEMPTON, W. What is the Sapir-Whorf-hypothesis? *American Anthropologist*, n. 86, p. 65-79, 1984.

MILNER, J.-C. *O amor da língua*. Trad. Paulo Sérgio de Souza Jr. Campinas: Unicamp, 2012 [1978].

MOTA, S. B. V. da. A Gramatologia, uma ruptura nos estudos sobre a escrita: a Disruption on Written Language Studies. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 291-313, ago. 1997.

POPPER, K. *The logic of scientific discovery*. New York: Basic Books, 1959.

SAPIR, E. *Language, culture and personality*. Berkeley: University of California Press, 1949.

WHORF, B. L. *Language, thought, and reality*. Boston: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, 1956.

SEUREN, P. *From Whorf to Montague: explorations in the theory of language*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

SIGNORINI, I. Por um teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 93-127.



Recebido em 16/05/2018. Aceito em 10/10/2018.

THE MARGINALITY OF LINGUISTICS IN SCI-FI: A CRITIQUE FROM THE STORY OF HEPTAPODS IN THE WORKS OF CHIANG AND VILLENEUVE

A MARGINALIDADE DA LINGUÍSTICA NA SCI-FI:
UMA CRÍTICA A PARTIR DA HISTÓRIA DOS HEPTÁPODES NAS OBRAS DE CHIANG E
VILLENEUVE

LA MARGINALIDAD DE LA LINGÜÍSTICA EN LA CIENCIA FICCIÓN:
UNA CRÍTICA A PARTIR DE LA HISTORIA DE LOS HEPTÁPODES EN LAS OBRAS DE CHIANG
Y VILLENEUVE

Luiz Henrique Milani Queriquelli¹

Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIASSELVI

ABSTRACT: Inspired by Ted Chiang's novel *Story of Your Life* (1999) and its cinematographic counterpart, Denis Villeneuve's *Arrival* (2016) (scripted by Eric Heisserer under the supervision of linguists Jessica Coon and Morgan Sonderegger), this essay has a twofold intention. Firstly, it intends to carry out a brief analysis of such works, highlighting some of its merits and weaknesses. Secondly, based on the arguments presented throughout the analysis, it aims to reflect upon the marginality of the science of language in the sci-fi genre, and on science fiction itself, as a solution to escape that condition.

KEYWORDS: Linguistics. Science fiction. Philosophy of linguistics.

¹ PhD in Linguistics (Ufsc), researcher in the area of romance and historical linguistics, professor at Uniasselvi and Unisul universities - luizqueriquelli@yahoo.com.br

RESUMO: Inspirado pela novela *História da Sua Vida* (1999), de Ted Chiang, e sua contraparte cinematográfica, o filme *A chegada* (2016), de Denis Villeneuve, roteirizado por Eric Heisserer, sob a supervisão dos linguistas Jessica Coon e Morgan Sonderegger, este ensaio pretende oferecer, em sua primeira parte, uma breve análise de tais obras, destacando alguns de seus méritos e fragilidades; e, complementarmente, em sua segunda parte, com base nas considerações ensaiadas ao longo da análise, apresentar uma reflexão sobre a marginalidade da ciência da linguagem no gênero *sci-fi* e sobre a própria ficção científica como alternativa para sair dessa condição.

PALAVRAS-CHAVE: Lingüística. Ficção científica. Filosofia da linguística.

RESUMEN: Inspirado en la novela *La historia de tu vida* (1999), de Ted Chiang, y su contraparte cinematográfica, la película *La Llegada* (2016), de Denis Villeneuve, con guión de Eric Heisserer, bajo la supervisión de los lingüistas Jessica Coon y Morgan Sonderegger, este ensayo pretende ofrecer, en su primera parte, un breve análisis de tales obras, destacando algunos de sus méritos y fragilidades; y, complementariamente, en su segunda parte, con base en las consideraciones ensayadas a lo largo del análisis, presentar una reflexión sobre la marginalidad de la ciencia del lenguaje en el género *sci-fi* y sobre la propia ficción científica como alternativa para salir de esa condición.

PALABRAS-CLAVE: Lingüística. Ciencia ficción. Filosofía de la lingüística.

1 INTRODUCTION

Most specifically in cinema but also in literature, *sci-fi* tends to be principally explored for entertainment. However, some authors of the genre are able to contribute significantly to the critique of theories and even of a whole scientific paradigm by projecting fictitious realities from certain theoretical principles and propositions. Exceptional examples in cinema - among many others worthy of mention - are *Clockwork Orange* (1971), by Stanley Kubrick, based on the novel by Anthony Burgess; *Mindwalk* (1990), with an original screenplay by Bernt Amadeus Capra; and *Nemo Nobody* (2009), with an original screenplay by Jaco Van Dormael. Good science fiction has the power to show the virtues and vices of a theory (or even of a whole scientific field) by radicalizing its possibilities in a serious exercise of prediction inherent in the very dynamics of science. This is what Ted Chiang's novella *Story of Your Life* (1999) and its film counterpart, the film *Arrival* (2016), by Denis Villeneuve - edited by Eric Heisserer, under the supervision of linguists Jessica Coon and Morgan Sonderegger - manage to do.

Due to their quality, this essay intends to offer a brief analysis of these works by Chiang and Villeneuve, highlighting some of their merits and weaknesses. Complementarily, based on the arguments addressed throughout the analysis, this essay will reflect on the marginalization of the science of language in the genre of *sci-fi* and on *sci-fi* as a possible solution escape that condition.

2 THE HEPTAPOD LANGUAGE B

The plot of the stories by Chiang and Villeneuve can be summarized as follows: a linguist who is summoned by the US Army to translate the sounds emitted by aliens who have just landed their ships on Earth, and thus communicate with them to discover the purpose of their visit. Upon accepting the job, Dr Louise Banks quickly realizes that trying to decode the spoken language of the visitors would be counterproductive, and attempts to establish communication with graphic signs. She hopes they would have a written version of their spoken language, that is, a glottographic language (a constant in the case of human languages), but she is surprised to discover that their writing system is independent of their spoken language; it is ultimately another language, not the written version of the first language. This other language, which she calls the Heptapod B, is semasiographic. Heptapods are therefore bilingual subjects since they proficiently use two fundamentally different linguistic systems. This fact is in line with interesting contemporary discussions, such as the suggestion that proficient users of the written standard of a language are ultimately bilingual (SIGNORINI, 2002, p. 109); or Derridean debate on written languages as autonomous systems, independent of spoken languages (MOTA 1997, p. 291).

The Heptapods - thus named because they are seven-limbed creatures similar to an octopus - communicated visually by means of semagrams similar to mandalas. In Chiang's novel the linguist explains what are semagrams as follows:

In the next report I submitted, I suggested that the term "logogram" was a misnomer because it implied that each graph represented a spoken word, when in fact the graphs didn't correspond to our notion of spoken words at all. I didn't want to use the term "ideogram" either because of how it had been used in the past; I suggested the term "semagram" instead. It appeared that a semagram corresponded roughly to a written word in human languages: it was meaningful on its own, and in combination with other semagrams could form endless statements. We couldn't define it precisely, but then no one had ever satisfactorily defined "word" for human languages either. (CHIANG, 2000, p. 15-16).

In the film, aliens project the semagrams with body fluids into a kind of mirror while in the novel Chiang explains that the semagrams are woven by the Heptapods in a manner similar to a spider web. After all, it makes no difference: what are cobwebs but the result of body fluids projected in the form of a textile structure? Speculation aside, this is the first strong point of the narrative: the B language of the Heptapods is not a system of signs formed by the concept and acoustic image, but of signs formed by ideas and graphic image, reproduced by body fluids that protrude in the air. At first glance they do not differ too much from a written word, an ideogram, an icon, or a symbol but upon a second examination one understands that a single semagram can represent complex thoughts through combining innumerable propositions, as in a sentence replete with dependent clauses, which appreciably differentiates it from these other types of sign. Terminologies and classifications aside, this is at the same time a compliment to Saussure's structuralism and a critical insinuation to the common-sense phonocentrism and the Saussurean tradition itself.

The praise for Saussurean structuralism originates in the fact that the author constructs a fictitious reality, more specifically a language, which corroborates the principle that any language is, in essence, a system of signs that is organized by oppositions, no matter how these signs are represented (whether by acoustic signals, manual gestures or, perhaps, body fluids).

The critical insinuation of phonocentrism is more subtle but no less acute. According to Derrida (2008), phonocentrism presupposes the privilege of speaking over writing with respect to representing meaning. That is to say, meaning is essential, and both speech and writing ultimately misrepresent it, although speech expresses it more clearly and with less "noise," while writing would misrepresent it more often. Therefore, in the Derridean view, Western tradition tends to attribute to speech the role of a more transparent vehicle of reason, implying that writing would affect the clarity of meaning. In this way, the graphic sign assumed peripheral status in the representation of sense, while the phonic sign has always enjoyed some centrality, hence the name of the phenomenon. According to Derrida, "phonocentrism [implies] absolute proximity of voice and being, of voice and the ideality of meaning" (DERRIDA, 2008, p. 14).

If the Western phonocentric tradition underestimates writing in the benefit of speech, it does not even consider non-phonic languages. More than just disregarding non-phonic languages in the construction of linguistic intelligence, it subjugates them, many times considering them inferior. This is portrayed in the narrative when the military inadvertently assume that the sounds produced by aliens are their only language and, at first, disregard any alternative. The linguist also initially falls into this fallacy but soon becomes aware of their misconception.

In reality, there are many more regrettable cases of phonocentrism. Early approaches to deaf sign languages, for example, considered them to be precarious forms of language, the result of the efforts of individuals supposedly incapable of developing proper language (phonic of course). While this issue has marked the historical debate between oralists and gesturalists (LACERDA, 1998), fortunately, it has already been overcome. In the story under analysis, the protagonist alludes to this when, immersed in the Heptapod B, she realizes that she is thinking in graphic images, not acoustic images, and then remarks that she had heard of deaf-dumb people doing the same with their gestures:

The idea of thinking in a linguistic yet non-phonological mode always intrigued me. I had a friend born of deaf parents; he grew up using American Sign Language, and he told me that he often thought in ASL instead of English. I used to wonder what it was like to have one's thoughts be manually coded, to reason using an inner pair of hands instead of an inner voice. With *Heptapod B*, I was experiencing something just as foreign: my thoughts were becoming graphically coded. (CHIANG, 2000, p. 26).

Chiang's narrative emphasizes linguistics. And it does so not only by alluding to Saussurean structuralism and phonocentrism but also with other allusions and direct mentions, as to gerativism (when Louise plans to approach the alien language in search of linguistic universals), and Austin's theory of speech acts (when she begins to realize the performativity of *Heptapod B*). However, the literary text also gives much prominence to physics, embodied by Dr Gary in Chiang's novel (Dr Ian in Villeneuve's film), the romantic pair of Dr Louise: they meet during the *Heptapod's* mission. Specifically, the emphasis on physics translates as the importance given to the "Fermat principle," according to which a ray of light chooses either the fastest way to achieve its goal or the longest path, but never an intermediate alternative. This suggests, among other things, that a ray of light is governed by a teleological principle (that is, its purpose directs its behavior), rather than a causal principle (the cause dictates the effect), as traditional physics tends to analyze physical phenomena in general. This would be present, according to Dr Gary and the debaters of the Fermatian principle, in various other physical phenomena, which suggests that one can analyze a physical phenomenon both from the point of view of its purpose and from the point of view of its causality. The phenomenon is the same, but perspective changes everything: it changes essentially the way one orients themselves in relation to time. If one orients themselves based on the purpose of an action, then one has to foresee their development in time and situate themselves within a much wider temporal spectrum. This implies some ability to predict the future or to extend one's temporal vision. It is an attitude certainly different from a temporal orientation based on a linear sequence of events, as implies the causal approach of traditional physics. In other words, physical nature is the same, but the way one understands it (their thinking and behavior towards it) can change their experience in the world.

This digression to the temporal implications of a physics ruled by a teleological principle is essential for the narrative since the *Heptapod B* reflects this perspective that widens the vision of time. The *Heptapods* already know everything they are going to say when they begin to scribe (or weave) a semagramma, no matter how complex and full of verbal phrases it is. They never interrupt the production of a sentence. They never interrupt their turn of the conversation in order to reformulate a statement *because* of some event that has intervened. This supposedly happens because the way they face the physical world gives them the advantage of anticipating part of the future. It so happens that when Dr Louise begins to become proficient in *Heptapod B*, she begins to experience this enlarged view of time that *Heptapod* thought allows. This explains the title and diegesis of the novel since the narrative progresses with Louise going back and forth in the *Story of Your Life*, suggesting that she already knows herself in full ever since she learned the new language (although her predictive ability gives her no ability to change anything in the past). The alien language induces a new manner of thinking. Anyone who is familiar with the idea has already noticed that this is the strong version of the Sapir-Whorf hypothesis, which in essence states the same: "language shapes thought" (SAPIR, 1949; WHORF, 1956).

This is not the first time this theory has been explored in fiction, for example in George Orwell's classic *1984*. In it, a totalitarian government creates the "newspeak" believing that, by seizing control over the language, it would be able to control the thoughts of its people, thus preventing undesirable ideas from arising. The appropriation is satirical and even ridicules the Sapir-Whorf hypothesis. That is the opposite of Chiang's and Villeneuve's works, where the hypothesis is taken seriously, as a redemptive possibility. It is worth mentioning that Chiang's novella leaves this hypothesis - absolutely central to the plot- only implied (hidden for the laity), whereas in Villeneuve's film it is made explicit, becoming the topic of one of the main dialogues between Louise and Ian halfway through the film:

Ian: "I was doing some reading about this idea that if you immerse yourself into a foreign language, then you can actually rewire your brain." Louise: "The Sapir-Whorf hypothesis." Ian: "The theory that the language you speak determines how you think." Louise: "Yes, it affects how you see everything." Ian: "I'm curious. Are you dreaming in their language?" Louise: "I may have had a few dreams, but I don't think that that makes me unfit to do this job." Ian: "Did you sleep?" Louise: "A little." Ian: "Do you know Mandarin? The voice you're about to hear belongs to a Chinese military chief."

This aspect – the explication of the theory behind Louise's predictive ability – is one of the many (and positive) differences in Heisserer's script in relation to the literary text, and it is very likely to be an influence of the linguists who have assisted in its elaboration. Additionally, in the film, it is clear that Heptapod B - which shapes thought in a way that broadens one's view of time - is itself the gift they have to offer humans, and Louise uses it instinctively to avoid world military catastrophe. In the novella, the question of the exact nature of the gift is left open, and the protagonist only experiences lapses of vision of the future while being immersed in the linguistic interaction with the Heptapods; the story leaving the impression that there is some loose end in the narrative plot.

Returning to the Sapir-Whorf hypothesis: praising the fact that the film had explicitly and efficiently used it to close the plot does not attest to its veracity. On the contrary, *Arrival* only proves that the strong version of this theory is unsustainable, as many critics have done for decades since its proposition (see SEUREN, 2013; KAY, KEMPTON, 1984). To quote the classic example of Whorf, it is not because the Inuit Eskimo tongue has dozens of words for snow that they become able to distinguish these many varieties of snow, but the opposite: it is the ability they develop to discern an object that is marked in this lexical diversity. The same would apply to the Heptapod B: it is not because the language adapts to a broad view of the time that the Heptapods have such a vision, but the contrary: this perspective inherent in their thought is reflected in the language. For example, in Brazilian Portuguese, there are not dozens of words for snow because Portuguese-speaking people have little or no experience with this natural phenomenon, what only reinforces the antithesis under discussion: it is the language that fundamentally reflects our cognition, not the opposite.

Paradoxically, the emphasis on the Sapir-Whorf hypothesis accentuated in the film is both its damnation and its salvation: the damnation of verisimilitude and the salvation of the box office. Although it belongs to the sci-fi genre, the film sustains an impressive verisimilitude for most of its two-hour duration, something that is only broken at the end when, in a cathartic moment, the protagonist uses the predictive superpowers conferred by the Heptapod language to save the planet. To use Chiang's own technical terms to represent the interchange between humans and aliens in the story, it is a "non-zero sum game" in which both sides win: Hollywood wins by staging a fantastic end inspired by the strong version of Sapir-Whorf, appropriate to the expectations of a blockbuster; and science gains by seeing the caricature of a promising strong version of theory being falsified spontaneously by fiction - let us remember: a non-falsifiable theory is not a scientific theory, as Popper (1959) would say.

If, on the one hand, Villeneuve's film overcomes Chiang's text by unfolding the implications of the Sapir-Whorf hypothesis in the narrative, on the other, he omits the physical foundations of the Heptapod cosmology that resulted in this powerful B language (the Fermat principle question). Those who watch the film remain unsure as to why such a language transforms thought in that way, except for a remark made in passing by Louise in which she claims that the Heptapods have a non-linear understanding of time. Thus, in the cinematographic version, the scale is frankly unbalanced in favor of linguistics, whereas one of the merits in Chiang's novel is precisely the balance between the sciences that underlie the plot. In addition to linguistics and physics, which are most notable, it also introduces notions of anthropology, by demonstrating awareness of the theory of the gift (which refers to Mauss and Malinowski), and chemistry, when he discusses the elements that make up the atmosphere of the Heptapod planet and about inconsistencies of our periodic table. This balance is indeed worthy of applause: there is no predominance of exact sciences over human ones (something rare in sci-fi), and the author shows that he is very well-informed about the scientific notions he uses, making precise use of them.

3 CONSIDERATIONS ON THE MARGINALITY OF LINGUISTICS IN SCI-FI AND ON THE SCI-FI AS ALTERNATIVE TO LEAVE THAT CONDITION

In addition to the points already mentioned, Villeneuve's work (more than Chiang's) deserves attention for at least two other reasons: it places linguistics at the top of the sciences (something unheard of in Hollywood blockbusters) and personifies science in a female character (something very rare). It is touching to see such a major production, with a millionaire budget, receiving an Oscar nomination for best picture, betting the farm in a marginalized science, historically ignored by the genre. Sci-fi movies have always valued nuclear physics, among other "bombast" sciences, so to speak. *Arrival* shows the lay public that all cutting-edge science can be as complex and interesting as any supposedly exact science. In one of the film's scenes (non-existent in the original novel), the

physicist Ian, played by Jeremy Renner, praises the linguist Louise, played by Amy Adams, by saying that she analyzes the language as if she were a mathematician. She mocks him by saying that she would regard his comment as a compliment – a clear critique of the peripheral position to which exact science scholars usually relegate linguistics, assuming it to be a human science, in spite of the fact that in some places it is studied as a natural-biological science, and in others, as an exact science. In Chiang's text, this resentment over the low status and over the general public's ignorance to what linguistics and its sophisticated methods are is timidly expressed by the character Louise when she states: "My mother could never understand why I could not be just one English teacher in high school."

Instead of joining the chorus of this resentment, it is more profitable to reflect on the reasons for this marginality of linguistics. The mere fact of celebrating the prominence of the science of language in a Hollywood sci-fi film is already a warning sign: we would not do so if it were consolidated and if it had already been able to diffuse and dispel the myths that still hinder its communication with the society. Why is it not yet fully consolidated and why one must still introduce linguistics every time someone asks a linguist what they do? It is possible to say that there is no consensus on the definition of the object of our science and that this greatly hinders its consolidation and, consequently, its dissemination. I prefer, however, to focus on another problem: the linguist's academic endogeneity, something observed decades ago by Jean-Claude Milner (2012 [1978], 113-115):

What of the linguist? [...] Linguistics in and of itself creates no social bond; it succeeds in doing so only and through the University. In this sense, there is no linguistic discourse, but only a special case of academic discourse. [...] The linguist, by definition, studies and teaches: whence for him the importance of academic recognition.

Milner's warning still applies today, and it will continue to do so long as linguists do not come out of their academic cocoon. Linguists are still as exotic beings as the Heptapods to the general public. It is not every day that a benevolent Ted Chiang (computer-training scientist) lends himself to a thorough study of linguistics to bring it to the forefront of one of his stories.

It is out of the scope of the present essay to offer the solution to this problem. There is not a single solution, but it is necessary to create a "social bond" - as Milner (2012, p. 113) would say - and for creating it there are many paths. Popular publications of scientific propaganda, systematic presence in the press, and societies for the dissemination of the field are some strategies, according to Couzinet (2009). There is already some effort in this direction here in Brazil, such as linguists who are engaged in scientific dissemination, producing materials for the lay public, including Rodolfo Ilari, Sírio Possenti, Ataliba de Castilho, Gabriel de Avila Othero, Mário Perini, Marcos Bagno, Kanavillil Rajagopalan, among others. Such researchers have published exhaustively on linguistics inside and outside the academic walls, and this is a commitment that could be upheld with more engagement by all. Yet another strategy is to promote science fiction, which is promising for at least two reasons: for placing its appraiser into a reality that theory projects, and for providing alternatives to construct the future with scientific information.

The first of these reasons can be illustrated by the following analogy of Franknoi (2002, p. 113): "It is one thing to understand in principle that the day and night on the Moon are about two Earth weeks long, and quite another to read about a future astronaut stranded on the Moon for whom this becomes a life-or-death issue." To paraphrase Franknoi with regard to the history of Heptapods, one can say: it is one thing to understand that, in theory, a language can reprogram someone's thought; it is quite another to follow the experience of Dr Louise who, as she immerses herself in the B language, begins to have visions of the future. As previously stated, this effect can have different uses: either to raise someone's awareness to a theoretical problem or to make them realize the absurdity of a hypothesis. In both cases, it is useful.

The second reason echoes in this reflection permeated by the postmodern optimism of Isaac Asimov (1978, p. 6):

It is change, continuing change, inevitable change, that is the dominant factor in society today. No sensible decision can be made any longer without taking into account not only the world as it is, but the world as it will be. Science fiction writers foresee the inevitable, and although problems and catastrophes may be inevitable, solutions are not. Individual science fiction stories may seem as trivial as ever to the blinder critics and philosophers of today – but the core of science fiction, its essence has become crucial to our salvation if we are to be saved at all.

In spite of the overstatement, Asimov draws attention to something that is in itself a commitment to science: predicting the future and considering alternatives for it. Going back to linguistics, to its need to create social ties and to the perspectives of sci-fi in this task, we can conjecture innumerable scenarios. One that immediately comes to mind refers to one of today's fashionable theories: the so-called "minimalist program." Imagine a future when the minimalist program has proven to be true, and researchers have been able to trace the specifications that make the language device access different parts of the brain and integrate them. How many scenarios could one imagine from that? A robotic race to reproduce this device; engineers of language speculating improvements; catastrophes and aberrations arising on this account; the humanity reviving ethical dilemmas. Another scenario that I can conjecture is related to historical linguistics and its related areas (variational linguistics, sociolinguistics, grammatical studies, philology, etc.). Imagine a film set in Brazil in the year 2120. Based on the linguistic change trends shown by the current studies, in what condition will the Portuguese language exist around this time? Will the pronominal system already be transformed; simplified in terms of personal pronouns? What about the demonstrative pronouns? Will the verbal morphology be transformed? Will new morphemes of time, for example, have arisen or been consolidated? How will the discourse markers be? Will some dialect marks have gained prestige in the standard language? Will some linguistic contact have induced any change? What probable changes in society will have affected the language? How will gender marks be? The forms of treatment? What lexical innovations will be most salient? Where will they have come from? What a wonderful task it will be for a linguist who is called upon to advise a sci-fi author or who ventures to write in that genre themselves? What an advertisement for linguistics would such a work be, and what benefits would it bring to the community of the area?

To conclude the reflection, let us return to the argument that opened this essay: although science fiction is usually considered mere entertainment, it is also capable of contributing to the critique of science by projecting scenarios. As argued, good science fiction has the power to show virtues and deficiencies of a theory by radicalizing its possibilities, in a serious exercise of prediction. Moreover, in the case of marginalized sciences, such as with linguistics, fostering science fiction can be a way for consolidating itself and thus sensitizing the general public to their problems.

REFERENCES

- ASIMOV, I. Forward. In: HOLDSTOCK, R. (ed.). *Encyclopedia of Science Fiction*. London: WH Smith Pub., 1978. p. 10-15.
- COUZINET, V. Transmitir, difundir: formas de institucionalização de uma disciplina. *Perspect. ciênc. inf.*, Belo Horizonte, v. 14, n. spe, p. 5-18, 2009.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. Trad. Míriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FRAKNOI, A. Teaching astronomy with science fiction: a resource guide. *Astronomy Education Review*, Tucson, v. 1, n. 2, p. 112-119, jul. 2002/jan. 2003.
- KAY, P.; KEMPTON, W. What is the Sapir-Whorf-hypothesis? *American Anthropologist*, n. 86, p. 65-79, 1984.
- MILNER, J.-C. *O amor da língua*. Trad. Paulo Sérgio de Souza Jr. Campinas: Unicamp, 2012 [1978].

MOTA, S. B. V. da. A Gramatologia, uma ruptura nos estudos sobre a escrita: a Disruption on Written Language Studies. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 291-313, ago. 1997.

POPPER, K. *The logic of scientific discovery*. New York: Basic Books, 1959.

SAPIR, E. *Language, culture and personality*. Berkeley: University of California Press, 1949.

WHORF, B. L. *Language, thought, and reality*. Boston: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, 1956.

SEUREN, P. *From Whorf to Montague: explorations in the theory of language*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

SIGNORINI, I. Por um teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 93-127.



Recebido em 16/05/2018. Aceito em 10/10/2018.

FÓRUM

L I N G U Í S T ! C O



D O S S I É

FÓRUM

LINGÜÍSTICO

APRESENTAÇÃO

DOSSIÊ ESPECIAL: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Organização:

Cristiane Lazzarotto-Volcão
Ana Cláudia de Souza
Sandra Quarezmin

Este **Dossiê** traz estudos de pesquisadores da área de aquisição da linguagem que apresentaram suas pesquisas no Seminário Internacional de Aquisição da Linguagem (SIAL), ocorrido em novembro de 2018, na Universidade Federal de Santa Catarina. O evento foi organizado para homenagear importante pesquisadora da área no Brasil e nos países lusófonos, a Professora Doutora Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, cujas pesquisas sobre aquisição da fonologia do português têm grande relevância ao desenvolvimento teórico, clínico, formativo e educacional na área. A Professora Carmen, atualmente docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e pesquisadora 1A do CNPQ, desenvolve projeto de pesquisa acerca da gramática fonológica na aquisição e em tipologias de línguas, o que revela que seus estudos têm desdobramentos para além da aquisição da linguagem.

Segundo a esteira da pesquisadora homenageada, os trabalhos apresentados no SIAL representam os últimos estudos de importantes investigadoras da área, muitas das quais são, inclusive, parceiras de pesquisa da Professora Carmen. É em razão da relevância desses estudos que propomos este dossiê, composto por seis artigos.

O primeiro deles, de autoria de **Carmen Lúcia Barreto Matzenauer**, intitula-se **A gramática fonológica na aquisição da linguagem**. Neste artigo, a autora conduz brilhantemente uma proposta de Escala de Agregação para os traços distintivos, com base em dados empíricos da aquisição do português brasileiro (PB), que revelam a grande variabilidade de produções fonéticas das crianças, especialmente em fases mais iniciais do processo de aquisição. Ela defende que, antes de criar categorias para os segmentos fonológicos, as crianças constroem representações para classes de segmentos, a partir de alguns traços distintivos. Aqueles traços com maior poder agregador estariam localizados em uma posição mais alta na escala de agregação por ela defendida.

O segundo, **Ainda o ponto de articulação das sibilantes na alteração fonológica primária: dados de crianças portuguesas**, de **Ana Margarida Ramalho e Maria João Freitas**, ambas pesquisadoras do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, explora dados de fala de sete crianças portuguesas com aquisição fonológica atípica. Especificamente, as autoras focam-se em analisar a construção do contraste entre coronais anteriores e não anteriores e verificam que a ordem de emergência desse contraste segue a tendência da aquisição típica: inicialmente na classe das nasais (/n,ɲ/), em seguida nas fricativas (/s, z, ſ, ʒ/) e por último nas líquidas (/l, ʎ/). Observam também que, no caso das fricativas, as estratégias de reparo mais utilizadas pelas crianças é o emprego da coronal

anterior, em lugar da não anterior, respeitado o vozeamento, outra característica da aquisição típica. Por fim, identificam que o constituinte silábico mostrou-se relevante, com altos índices de não realização das sibilantes na posição de coda silábica.

O terceiro artigo, **Análise acústica e modelo representacional: uma proposta inicial para o entendimento dos desvios fonológicos**, das autoras **Cristiane Lazzarotto-Volcão** (UFSC) e **Carla Cristofolini** (Prefeitura Municipal de São José), traz uma abordagem relativamente inovadora na área da Fonologia Clínica, que alia os benefícios da análise acústica dos dados de fala de uma criança com aquisição atípica à análise por meio de um modelo representacional: o Modelo Padrão de Aquisição de Contrastes. As autoras mostram que não há incompatibilidade teórica entre ambas as análises, uma vez que o olhar do foneticista acústico é fundamental para que o fonólogo tenha condições de representar a gramática infantil por meio de traços distintivos e suas coocorrências.

Ana Ruth Moresco Miranda (UFPel) é autora do quarto artigo que constitui este dossiê, intitulado **As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita**, cujo foco reside na análise de grafias de palavras que contêm sílabas complexas, em escrita espontânea de crianças da 1º à 3º série escolar. A pesquisadora se debruça sobre os erros gráficos relativos aos *onsets* complexos e às rimas ramificadas, à luz da fonologia da sílaba e de investigações acerca da aquisição da linguagem em suas modalidades oral e escrita, demonstrando que há comportamento semelhante entre os estudantes das duas escolas, uma pública e outra privada. Os dados sugerem ainda percepção particular das crianças no tocante às cudas, lançando pontos de luz aos estudos acerca da aquisição assim como da fonologia do português.

Método na pesquisa psicolinguística sobre leitura: técnicas de coleta de dados é o quinto artigo deste **Dossiê Temático**, fruto de pesquisas desenvolvidas por **Ana Cláudia de Souza**, **Bruna Alexandra Franzen** e **Thais de Souza Schlichting**, todas vinculadas à UFSC. Situando-se na linha de pesquisa Aquisição e Processamento da Linguagem, na área da Psicolinguística, as autoras se propõem abordar aspectos do método de pesquisa sobre o processamento em leitura, dedicando-se aos instrumentos de coleta de dados dos estudos de doutorado da segunda e da terceira pesquisadoras, cujas investigações versam sobre a relação entre metalinguagem e compreensão leitora e sobre processamento correferencial e compreensão leitora, respectivamente. Os seguintes instrumentos de coleta são apresentados, justificados e discutidos neste artigo: teste de compreensão leitora e julgamento de aceitabilidade, protocolos verbais, leitura automonitorada e diário de campo.

Por fim, considerando a aprendizagem de segunda língua, encerra o volume o artigo de autoria de **Rosane Silveira** (UFSC/CNPq), sob o título **Contribuições da Fonética para o Estudo da Aprendizagem do Componente Sonoro em L2**, com vistas a destacar as principais contribuições da fonética aos estudos acerca da compreensão da aprendizagem da fonética e da fonologia de uma L2. A autora destaca teorias e metodologias que têm subsidiado os estudos da fala em segunda língua nos últimos 60 anos, ilustrando a aplicação das teorias em pesquisas realizadas pelo grupo Fonética e Fonologia Aplicadas à Língua Estrangeira - UFSC (NUPFALLE).

Entregamos o presente volume ao leitor, desejando que ele seja não apenas mais um contributo às ciências que estudam a linguagem, especialmente a Fonética, a Fonologia e a Psicolinguística, mas também que se constitua como um elemento instigador de novas pesquisas sobre as temáticas aqui tratadas.

As Organizadoras

A GRAMÁTICA FONOLÓGICA NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

LA GRAMÁTICA FONOLÓGICA EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

THE PHONOLOGICAL GRAMMAR IN LANGUAGE ACQUISITION

Carmen Lúcia Barreto Matzenauer*
Universidade Federal de Pelotas

RESUMO: O artigo trata do processo de construção do conhecimento fonológico na aquisição típica da linguagem pelas crianças, evidenciado mais especificamente pela *variabilidade* no emprego de consoantes até a integralização do inventário fonológico da língua alvo. Uma análise fundamentada em traços distintivos e centrada no comportamento de consoantes líquidas confirma a hipótese de que a variabilidade, entendida como o uso de diferentes formas fonéticas para representar um mesmo segmento fonológico em gramáticas características do gradual processo de aquisição, oferece evidência de que o pertencimento a uma classe antecede a estabilização do segmento como unidade da fonologia da língua. Os dados empíricos de variabilidade, enriquecidos pela observação do preenchimento de lacunas nos estágios mais precoces de aquisição, secundados pelo comportamento de empréstimos linguísticos, conduzem à proposição de uma *Escala de Agregação* para expressar uma hierarquia relativa à força dos traços no cumprimento do papel de agregar segmentos para a constituição de classes naturais.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição fonológica. Variabilidade. Consoantes líquidas. Traços e classes de segmentos. Escala de Agregação.

RESUMEN: El artículo trata del proceso de construcción del conocimiento fonológico en la adquisición del lenguaje por niños, evidenciado, más específicamente, por la *variabilidad* en el empleo de consonantes hasta la integración del inventario fonológico de la lengua meta. Un análisis fundamentado en rasgos distintivos y centrado en el comportamiento de consonantes líquidas confirma la hipótesis de que la variabilidad, entendida como el uso de diferentes formas fonéticas para representar un mismo segmento fonológico en gramáticas características del proceso gradual de adquisición, ofrece evidencia de que la pertenencia a una clase antecede a la estabilización del segmento como unidad de la fonología de la lengua. Los datos empíricos de variabilidad, enriquecidos por la observación del relleno de vacíos en las etapas más tempranas de adquisición, apoyados por el comportamiento

* Doutora em Letras/Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: carmen.matzenauer@gmail.com.br.

de préstamos lingüísticos, conducen a la proposición de una *Escala de Agregación* para expresar una jerarquía relativa a la fuerza de los rasgos en el cumplimiento del papel de agregar segmentos para la constitución de clases naturales.

PALABRAS CLAVE: Adquisición fonológica. Variabilidad. Consonantes líquidas. Rasgos y clases de segmentos. Escala de Agregación.

ABSTRACT: This paper deals with the construction process of phonological knowledge in children's typical language acquisition, which is mainly shown by variability in the use of consonants up to the completion of the target language phonological inventory. An analysis based on distinctive features and centered on the behavior of liquid consonants confirms the hypothesis that variability - understood as the use of different phonetic forms to represent a single phonological segment in grammars which are characteristic of the gradual acquisition process - shows that belonging to a class precedes the stabilization of the segment as a unit of a language's phonology. Empirical data on variability, enriched by the observation of gap filling in the earliest stages of acquisition and supported by the behavior of linguistic loans, lead to the proposition of an Aggregation Scale to express a hierarchy related to the strength of features when they play the roles of aggregate segments for the constitution of natural classes.

KEYWORDS: Phonological acquisition. Variability. Liquid consonants. Features and classes of segments. Aggregation Scale.

1 INTRODUÇÃO

O foco deste estudo¹ é o processo de construção do conhecimento fonológico na aquisição da língua materna pelas crianças, evidenciado mais especificamente pela *variabilidade* no emprego de consoantes até a integralização do inventário fonológico da língua alvo.

As análises voltadas para o problema do desenvolvimento linguístico da criança identificam estágios de aquisição, sendo que corresponde a cada estágio uma organização das unidades da língua, ou seja, uma gramática. No plano fonológico, a formação gradual do inventário de segmentos, tanto de segmentos vocálicos como consonantais, oferece evidências claras de diferentes estágios desenvolvimentais. A variabilidade, ou seja, o emprego simultâneo de mais de uma forma fonética para representar um mesmo segmento fonológico, é ocorrência característica de estágio que antecede a estabilização da relação entre forma fonética e forma fonológica correspondente ao funcionamento da língua alvo da aquisição.

Como exemplo, trazem-se, em (1), dados da menina Leila² que, com a idade de 2:4 (anos: meses), mostra variabilidade na representação fonética do fonema /r/ pelo uso das formas [l, j, r, r̩], o que aponta estar a criança em fase de construção do mapeamento dessa rótica em seu sistema fonológico:

(1)

Informante		Output da criança
Leila (2:4)	<i>barata</i>	[ba'late]
		[ba'jate]
		[ba'r̩ate]
		[ba'rate]

¹ O presente texto está vinculado a resultados de pesquisa desenvolvida com o apoio do CNPq – Processo nº 305514/2013-0.

² Os nomes atribuídos às crianças, neste estudo, são fictícios.

Dois pontos cruciais estão subjacentes à existência de variabilidade no uso de formas segmentais em um estágio da aquisição fonológica:

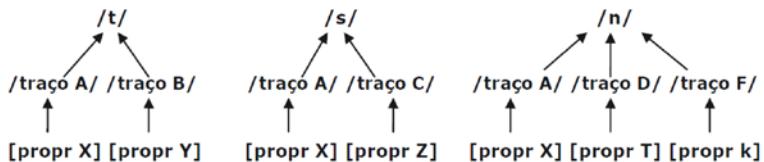
- (a) o processo de aquisição de segmentos fonológicos da língua é gradual;
- (b) os segmentos são multifacetados, ou seja, são o resultado da coocorrência de diferentes propriedades, de caráter articulatório e acústico, interpretadas por categorias abstratas que podem ter função na gramática da língua.

O ponto destacado no item (b) está na base do fato de um mesmo segmento fonológico poder ser representado por mais de uma forma fonética. Essa realidade tem relevância, porque expressa a complexa natureza do segmento: constitui-se em uma unidade da língua composta de outras unidades menores, ou seja, reflete a realidade de que cada segmento é a síntese de uma série de propriedades. No *continuum* fonético-fonológico presente em um sistema linguístico, cada segmento, sob o ângulo fonético, é o resultado da coocorrência de propriedades físicas (articulatórias e acústicas), efetivando-se como um contínuo fonético; sob o ângulo fonológico, é o resultado da coocorrência de propriedades abstratas (que atribuem uma categoria às propriedades físicas), cumprindo um papel na gramática.

O mapeamento das propriedades fonéticas em categorias da gramática fonológica é efetivado por *traços*; no nível fonológico, são distintivos e, de forma coocorrente, constituem as unidades segmentais também distintivas, reconhecidas como fonemas. Traços e segmentos são, pois, unidades cuja natureza contém noção fundamental para o funcionamento dos sistemas linguísticos: a noção de contraste, de distintividade.

Tem-se, em (2), uma formalização simplificada do mapeamento da forma fonética em forma fonológica: representam-se os traços como parte da gramática fonológica (sua face fonológica), mantendo também vínculo com propriedades físicas dos sons (sua face fonética) – os traços são a unidade da gramática que promove o contato com as propriedades físicas dos sons das línguas.

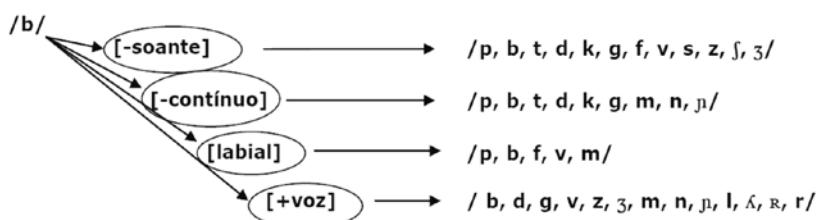
(2) Formalização simplificada do mapeamento da forma fonética em forma fonológica, mediado por traços



São os traços, portanto, a unidade de duas faces que organiza o nível fonético no nível fonológico dos sistemas linguísticos.

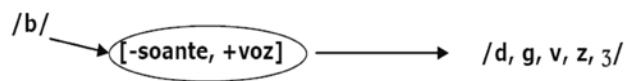
A natureza estrutural múltipla de cada segmento tem uma consequência importante na organização da gramática: vincula-o a mais de uma família/categoría de segmentos. Veja-se o exemplo em (3): o segmento /b/, por sua estrutura interna conter, entre outros, os traços [-soante, -contínuo, labial, +voz], coloca-o em diferentes famílias/categorias.

(3) Exemplo do segmento /b/, com a definição de alguns traços que compõem a sua estrutura e das famílias/categorias de segmentos a que pertence em razão de cada traço



Ao se considerarem coocorrências de traços, essas famílias/categorias podem ser reestruturadas e, como consequência, podem ter a composição alterada – por exemplo, a categoria constituída pelo traço [+voz], mostrada em (3), é diferente daquela constituída pela coocorrência de traços [-soante, +voz], apresentada em (4).

(4) Exemplo do segmento /b/, com a definição da coocorrência de dois traços e a família/categoria de segmentos a que pertence



As famílias/categorias, que são identificadas como *classes de segmentos*, têm especial relevância nas fonologias das línguas porque são a base de seu funcionamento, no sentido de que processos fonológicos apenas se aplicam a classes de segmentos.

Têm-se classes de segmentos, explica Hyman (1975, p. 139-140), quando um ou mais dos seguintes critérios são verificados na língua:

- a) os dois segmentos sofrem processos fonológicos juntos (ou seja, os dois segmentos são o *input* da regra);
- b) os dois segmentos funcionam juntos nos ambientes de processos fonológicos (ou seja, os dois segmentos integram o contexto em que a regra é aplicada);
- c) um segmento é convertido no outro segmento através de um processo fonológico;
- d) um segmento é derivado no ambiente do outro segmento (como nos casos de *assimilação*).

Ao verificar-se que *classes de segmentos* têm a fonte de sua constituição em traços e que processos fonológicos apenas operam em classes de segmentos, é possível entender-se que, para a arquitetura da gramática fonológica de qualquer língua, as noções de *traços* e de *classes de segmentos* são fundamentais. E esse fato é relevante não apenas para o funcionamento das gramáticas das línguas, como também para o *processo de aquisição fonológica*, sendo ainda basilar para o entendimento da *variabilidade segmental* como parte desse processo.

Se, na gramática da língua alvo da aquisição (seja de L1 ou de L2), cada segmento está vinculado a determinada(s) classe(s), algumas questões, então, logo se impõem. Dentre elas, arrolam-se duas:

- (a) Será que, desde o mais precoce estágio de aquisição, a criança categoriza os segmentos nas mesmas classes fonológicas que funcionam na gramática do adulto?
- (b) Como se organiza a gradual expansão do inventário de segmentos: emerge o segmento ou, antes dele, emerge a classe fonológica, determinada por certo(s) traço(s)?

A observação de dados empíricos de crianças em processo de aquisição do Português Brasileiro (PB) levou a levantar-se a hipótese de que a emergência e a expansão do inventário de consoantes ocorrem a partir de classes circunscritas por traços fonológicos: os traços são capazes de dar base a uma classe e essa classe abarca segmentos.

Tem-se, pois, o objetivo de saber a forma como essa construção do conhecimento fonológico acontece e, de modo particular, o papel de classes de segmentos na constituição de inventários fonológicos. O ponto de partida está no entendimento de que é como parte integrante da classe que os segmentos se organizam como unidades da gramática e:

- (a) ocupam o seu próprio espaço fonético-fonológico;
- (b) ocupam o(s) espaço(s) – lacunas – de outro(s) segmento(s) de aquisição mais tardia dentro da mesma classe;
- (c) mostram emprego variável com outro(s) segmento(s) de aquisição mais tardia dentro da mesma classe.

O fenômeno da *variabilidade* ocorre como parte da organização de uma gramática que integra o processo de aquisição fonológica e isso acontece dentro de uma classe de segmentos, *como integrante do conhecimento fonológico de classes de segmentos*, as quais, conforme já foi explicitado, são definidas por traços fonológicos.

Como decorrência, neste estudo partiu-se da hipótese de que a variabilidade oferece uma evidência de que o pertencimento a uma classe antecede a estabilização do segmento como unidade da fonologia da língua. Pode dizer-se que, na aquisição, a classe domina/antecede o segmento.

Buscaram-se dados de aquisição fonológica para testar-se a hipótese aqui proposta.

2 A OBSERVAÇÃO DOS DADOS DE AQUISIÇÃO FONOLÓGICA NESTE ESTUDO

Os dados empíricos que serviram de fundamento para a discussão deste estudo foram coletados transversalmente junto a trinta crianças com desenvolvimento linguístico considerado típico, com idade entre 2:0 e 2:9 (anos: meses), falantes nativas de Português Brasileiro (PB), residentes no sul do país, no sul do Rio Grande do Sul. Os dados estão vinculados a um projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética sob o número 33301814.4.0000.5339; os responsáveis pelas crianças, sujeitos desta pesquisa, consentiram com sua participação no estudo e assinaram o TCLE. Em entrevistas individuais com as crianças, os dados foram coletados por meio de nomeação espontânea a partir de gravuras e também por fala espontânea em diálogo com a pesquisadora. Todas as crianças entrevistadas foram incluídas na amostra por não terem sido diagnosticadas com *déficit auditivo* e neurológico.

Na investigação sobre a construção gradativa do sistema fonológico alvo da aquisição, foi posto o foco na emergência de segmentos consonantais e na variabilidade observada na ocupação de seu espaço fonético-fonológico.

Para referência na descrição e na análise da fonologia das crianças cujos dados são discutidos no presente trabalho, traz-se, em (5), o inventário de fonemas consonantais do Português, alvo da aquisição para crianças brasileiras.

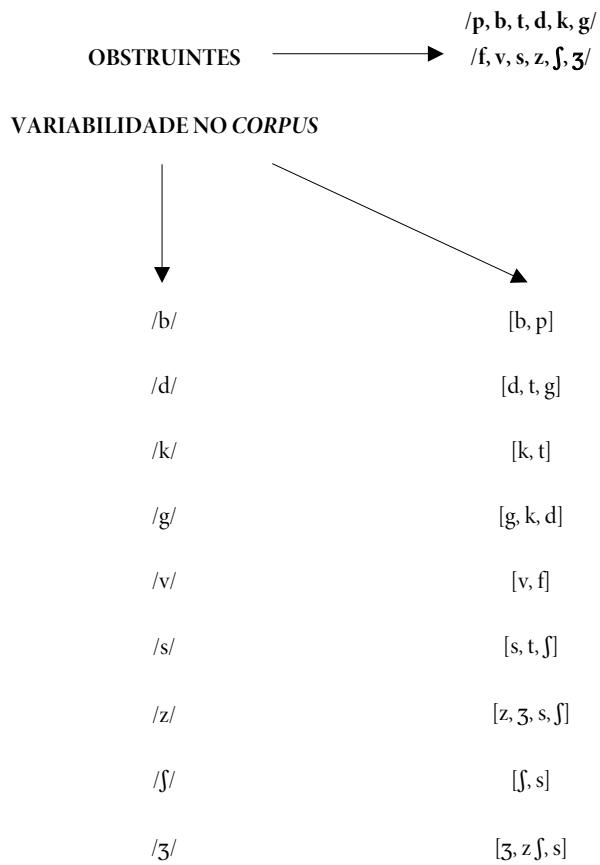
(5) Sistema fonológico consonantal alvo da aquisição para crianças brasileiras

	LABIAL	CORONAL		DORSAL
		Anterior	Não anterior	
PLOSIVA	p b	t d		k g
FRICATIVA	f v	s z	ʃ ʒ	
NASAL	m	n		ŋ
LÍQUIDA LAT		l		χ
NÃO-LAT		r		r

Reunidos os dados de todas as crianças, verificou-se uma variabilidade de formas fonéticas utilizadas para mapear um único segmento fonológico pertencente ao alvo da aquisição (mostrado em (5)) quase exclusivamente em duas classes de segmentos

consonantais: de um lado, em consoantes obstruintes e, de outro, em consoantes líquidas; observou-se que a variabilidade encontrada ocorreu dentro de cada uma dessas classes (de obstruintes e de líquidas), sem haver o intercâmbio entre os segmentos dessas duas grandes classes. Os casos de variabilidade nas duas classes referidas estão expressos em (6a) e em (7a)³.

(6a) Variabilidade em formas fonéticas empregadas para representar consoantes obstruintes



Retomando-se a noção de traços fonológicos, tem-se que as consoantes obstruintes formam uma classe por compartilharem o traço [-soante] e em torno dele estarem reunidas; as consoantes líquidas formam também uma classe por compartilharem o traço [+aproximante] e em torno dele se reunirem.

O mapeamento da variabilidade representada em (6a) no inventário de consoantes alvo mostrado em (5) evidencia que é mantida a fidelidade à classe das obstruintes, ou seja, à classe constituída pelo traço [-soante]. Veja-se em (6b) o destaque dado ao dimensionamento da classe das obstruintes.

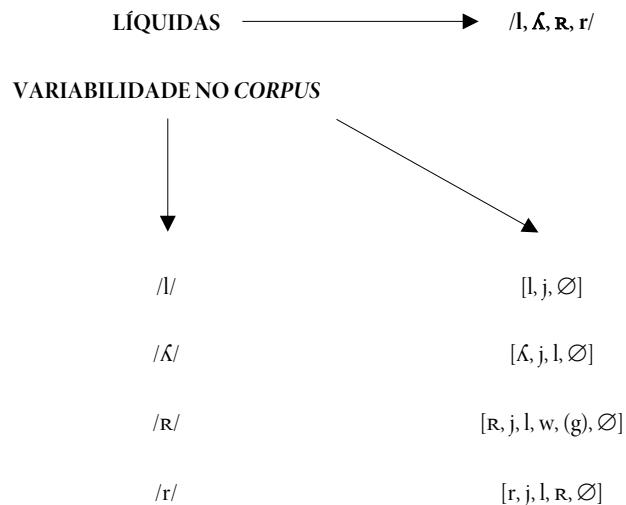
(6b) A visão de classe na variabilidade em formas fonéticas empregadas para representar consoantes obstruentes

	LABIAL		CORONAL		DORSAL
			Anterior	Não anterior	
PLOSIVA	p b		t d		k g
FRICATIVA	f v		s z	ʃ ʒ	
NASAL	m		n		ɲ
LÍQUIDA LAT			l		ʎ
NÃO-LAT			r		ɾ

³ Em (6) e (7), na listagem das formas fonéticas que são empregadas para representar cada segmento consonantal fonológico do PB, foi incluído o registro da forma utilizada para representar o sistema alvo da aquisição.

Passando à observação da variabilidade verificada no espaço fonético-fonológico das consoantes líquidas, tem-se a representação em (7).

(7a) Variabilidade em formas fonéticas empregadas para representar consoantes líquidas



O mapeamento da variabilidade representada em (7a) no inventário de consoantes alvo mostrado em (5) evidencia que é mantida a fidelidade à classe das consoantes líquidas em oposição às outras, ou seja, há fidelidade à classe constituída pelo traço [+aproximante]. Veja-se em (7b) o dimensionamento que, na aquisição do PB, as crianças imprimem a essa classe⁴.

(7b)

	LABIAL		CORONAL		DORSAL
			Anterior	Não anterior	
PLOSIVA	p b	t d			k g
FRICATIVA	f v	s z	ʃ	ʒ	
NASAL	m	n			ɲ
LÍQUIDA LAT		l		k	
NÃO-LAT		r			r
GLIDE	w		j	w	

No *corpus* estudado, consoantes obstruintes e consoantes líquidas tiveram seu espaço fonético-fonológico variavelmente ocupado por diferentes formas fonéticas, além daquela observada no sistema alvo da aquisição. Questões, então, se impuseram; aqui formulam-se quatro:

- (a) Como essa variabilidade deve ser interpretada?
- (b) Como se dá a ocupação variável do espaço fonético-fonológico de um segmento por outros?
- (c) Há compartilhamento de propriedades entre os segmentos-alvo com as diferentes formas fonéticas capazes de ocupar o seu espaço fonético-fonológico?

⁴ Destaca-se que, embora o glide coronal [j] e o glide lábio-dorsal [w] não constituam fonemas no sistema consonantal do Português, são incluídos na classe dos segmentos aproximantes na representação em (7b) em razão do espaço fonético-fonológico que lhes é atribuído por crianças brasileiras no processo de aquisição das consoantes líquidas da língua.

- (d) As formas fonéticas que ocupam determinado espaço fonético-fonológico mapeiam exclusivamente um segmento ou são capazes de mapear uma classe/família de segmentos?

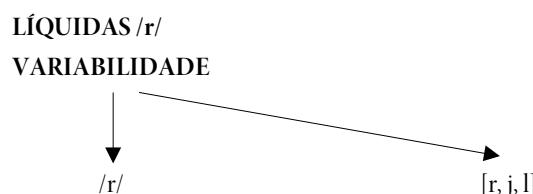
Considerando-se os casos de variabilidade registrados em (6) e (7), centrou-se a discussão deste estudo apenas nas *consoantes líquidas*, seguindo-se os registros mostrados em (7), focalizando-se exclusivamente a posição do segmento em *onset* de sílaba. Elegeram-se as líquidas por sua aquisição ser complexa, o que implica serem as consoantes de aquisição mais tardia; focalizou-se o emprego de consoantes líquidas em *onset* silábico, uma vez que é nessa posição da sílaba que sua emergência inicialmente se manifesta (MIRANDA, 1996; LAMPRECHT, 2004; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2009).

A literatura nacional e internacional sobre a aquisição fonológica (por exemplo: YAVAS *et al.*, 1991; LAMPRECHT *et al.*, 2004; BERNHARDT; STEMBERGER, 1998) tem proposto e utilizado critérios numéricos para subsidiar a interpretação dessa variabilidade.

De acordo com Lamprecht *et al.* (2004), que traz uma síntese de estudos, no Rio Grande do Sul, sobre a aquisição fonológica do Português do Brasil, a maioria dos autores considera como adquirido determinado segmento ou estrutura silábica, quando as crianças atingem a sua produção de acordo com o alvo em pelo menos 80% das possibilidades de sua ocorrência.

Seguindo-se esse critério quantitativo, traz-se o exemplo da fonologia do menino Rodrigo (idade: 2:9), cujos dados apresentam a variabilidade expressa em (8): a consoante /r/ não está adquirida, pois o percentual de emprego em conformidade com o alvo alcança o índice de 30%.

- (8a) Variabilidade, nos dados de Rodrigo (2:9), nas formas que representam /r/



- (8b) Exemplos de dados de Rodrigo (2:9)

Informante		Output da criança
Rodrigo (2:9)	<i>Cadeira</i>	[ka'đelə]
	<i>Geladeira</i>	[zela'derə]
	<i>Nariz</i>	[na'lis]
	<i>Orelha</i>	[o'lejə]
	<i>Passarinho</i>	[pasa'ñju]
	<i>Quero</i>	[kelu]
	<i>Tesoura</i>	[tʃi'zore]
	<i>Trator</i>	[ta'toj]
	<i>Flor</i>	[foj]

Mas, além de verificar-se o percentual de realizações de formas fonéticas para chegar-se ao mapeamento da representação fonológica de um segmento, é preciso também pensar-se na maneira como esses dados seriam avaliados se submetidos a uma visão qualitativa. Provavelmente um maior número de informações e maior explicitação sobre o conhecimento fonológico da criança poderiam ser obtidos. Pergunta-se, então: o que se poderia dizer sobre a rótica /r/ na fonologia do menino Rodrigo, sob uma análise qualitativa?

A ocupação variável do espaço fonético-fonológico dessa rótica por outros segmentos, nos dados do menino, pode evidenciar que essa líquida, na gramática, ainda não está estabilizada, mas também é capaz de dizer muito mais. O fato de o espaço de /r/ ser também ocupado pela líquida lateral [l] e pelo glide coronal [j] evidencia vários aspectos de seu conhecimento fonológico; entre outros, destaca-se que há o conhecimento de que:

- (a) a rótica é uma consoante [+aproximante];
- (b) a rótica, sendo [+aproximante], pertence a uma classe que também integra líquidas e glides e que, por isso, pode ter o seu espaço ocupado por esses segmentos;
- (c) as consoantes da categoria [+aproximante] contêm uma propriedade vocálica, que as integra aos glides;
- (d) a categoria [+aproximante] contrasta, na língua com a categoria [-soante].

Assim, a variabilidade da ocupação do espaço fonético-fonológico de um segmento por outros denuncia muitos aspectos do conhecimento fonológico da criança, o que decorre de a estrutura interna dos segmentos ter natureza componencial, multifacetada, que é explicitada, na gramática, por meio de traços distintivos.

Como consequência, tem-se que um segmento pode não estar estabilizado no inventário fonológico da criança em se considerando números e percentuais de ocorrência, mas, de forma indubitável, já integra a sua gramática, no sentido de que a ocupação de seu espaço fonético-fonológico já o inclui em uma classe da gramática da língua, sendo capaz de evidenciar a operação de um conhecimento fonológico composto por várias faces.

A mesma linha de entendimento pode ser aplicada à análise da ocupação de lacunas no inventário fonológico: se uma lacuna na gramática de uma criança é preenchida, esse fato mostra a categorização, em uma classe, daquele segmento cujo espaço está sendo ocupado – é o que defende Matzenauer (2018a).

Trazem-se, em (9a) e (9b), dados de duas meninas: uma com a idade de 2:9 – Márcia –, em aquisição fonológica considerada típica, e outra com a idade de 7:0 – Maria –, diagnosticada com desvio fonológico, cujos dados foram aproveitados de Matzenauer (2018b); as gramáticas das duas meninas não apresentam qualquer líquida, mas o espaço fonético-fonológico de qualquer das líquidas não fica lacunar: é ocupado pelo glide coronal [j].

(9a) Dados de Márcia (2:9) relativos à produção de palavras da língua cuja forma fonológica contém consoantes líquidas

Informante		Output da criança	Alvo	Produção
Márcia (2:9)	<i>bola</i>	[bɔ:jə]	/l/	[j]
	<i>chinelo</i>	[ʃi 'neju]	/l/	[j]
	<i>folha</i>	[fo:jə]	/ʎ/	[j]
	<i>palhaço</i>	[pa'jasu]	/ʎ/	[j]
	<i>olho</i>	[’oju]	/ʎ/	[j]
	<i>cachorro</i>	[ka'soju]	/r/	[j]

<i>quero</i>	[k'equo]	/r/	[j]
<i>cadeira</i>	[ka'dejə]	/r/	[j]

(9b) Dados de Maria (7:0) relativos à produção de palavras da língua cuja forma fonológica contém consoantes líquidas

Informante		Output da criança	Alvo	Produção
Maria (7:0)	<i>panela</i>	[pa'nejə]	/l/	[j]
	<i>galo</i>	[ga'ju]	/l/	[j]
	<i>abelha</i>	[a'bejə]	/k/	[j]
	<i>vermelho</i>	[ze'meju]	/k/	[j]
	<i>barraca</i>	[ba'jake]	/r/	[j]
	<i>cachorro</i>	[ta'soju]	/r/	[j]
	<i>barata</i>	[ba'jatə]	/r/	[j]
	<i>frigideira</i>	[sizi'dejə]	/r/	[j]

Embora os dados de Márcia, em aquisição típica, e de Maria, em aquisição atípica, evidenciem a lacuna de qualquer das quatro líquidas da língua, o fato de haver o emprego de um único segmento no lugar de todas elas evidencia um conhecimento fonológico: o reconhecimento de que todas as líquidas integram uma mesma categoria na gramática. Também o fato de haver o emprego de um glide (e nunca de uma nasal ou de uma obstruinte) revela que a categoria estabelecida na fonologia das meninas é de segmento com o traço [+aproximante], e que essa classe já contrasta fonologicamente com a das consoantes nasais (que, como as líquidas, pertencem à categoria [+soante]) e com a das consoantes obstruintes, que integram a categoria [-soante].

Pode dizer-se, então, que as gramáticas das duas meninas não contêm consoantes líquidas, mas contêm a classe [+aproximante].

Assim, na aquisição fonológica pelas crianças (seja aquisição típica ou atípica, conforme sustentado em Matzenauer (2018b)), a presença de variabilidades e de lacunas (preenchidas por outros segmentos) tem de ser interpretada como expressão de estágio(s) de construção do conhecimento fonológico e essa presença é reveladora do funcionamento de sua(s) gramática(s) por meio da operação de traços⁵.

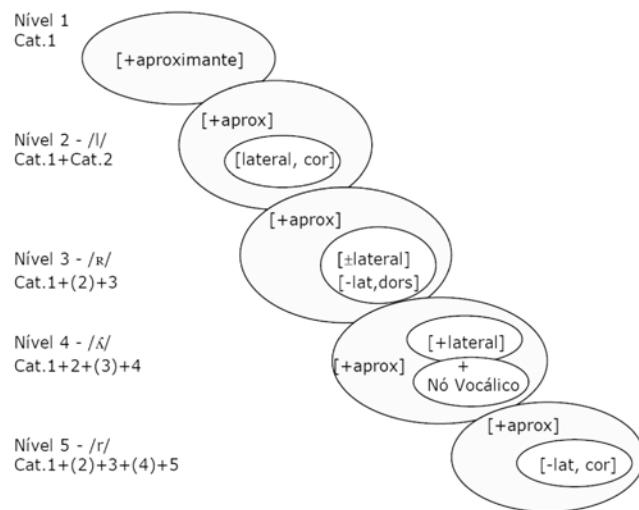
Tem-se, portanto, que a construção do inventário fonológico ocorre a partir de classes, que se vão especificando em segmentos. E é dentro da classe primeiramente estabelecida que tende a haver variabilidade, ou seja, que há a tendência a um segmento ocupar o espaço fonético-fonológico de outro segmento.

Ao tratar-se da aquisição das consoantes líquidas por crianças brasileiras, a partir dos dados aqui pesquisados e também de outros estudos (por exemplo: MIRANDA, 1996; RANGEL, 1998; MATZENAUER, 2001; LAMPRECHT *et al.*, 2004), em se verificando a ordem de emergência ter quatro estágios (/l/ > /r/ > /k/ > /r/) e em se observando a gradual ocupação dos espaços fonéticos-fonológicos dessas consoantes, parece poder pensar-se na ativação também gradual de traços pela continuada especificação de categorias da gramática fonológica. Considera-se que a categoria das líquidas, no inventário de consoantes do Português, é determinada primeiramente pelo traço [+aproximante]; essa é a “Categoria 1”, conforme está apresentado em (10).

⁵ Embora não seja o foco deste estudo, reconhece-se a importância de análises acústicas para a observação de detalhes fonéticos nos segmentos que podem ocupar o espaço fonético-fonológico de outros, visto que podem evidenciar contrastes encobertos, os quais podem ser reveladores de avanço do conhecimento fonológico da criança – sobre contrastes encobertos, veja-se Berti (2010).

Em (10), exemplifica-se simplificadamente a gradual ativação de traços que dá origem à emergência das quatro consoantes líquidas do Português. O graduamento aqui exemplificado apresenta cinco etapas ou níveis.

(10) Especificação gradual das categorias das consoantes líquidas na gramática fonológica das crianças⁶



A determinação dessa classe, com a ativação gradual e coocorrente de traços fonológicos, desde logo prediz que, em caso de variabilidade durante a aquisição da fonologia, segmentos dela integrantes poderão ocupar o espaço fonético-fonológico uns dos outros.

Embora a especificação das categorias das consoantes líquidas, na gramática de crianças falantes nativas de PB, mostre a tendência a ocorrer no ordenamento mostrado em (10), em cinco níveis, nem todas as categorias de emergência mais tardia exigem, ao se considerar a ativação de traços fonológicos, a presença de categorias de níveis apresentados como anteriores. Por isso, em (10), na identificação dos níveis, o número correspondente a algumas categorias é mostrado entre parênteses. Esse fato prediz que as róticas podem emergir antes das laterais (e isso efetivamente pode ocorrer; especialmente pode ser observado em casos de aquisição fonológica atípica – veja-se Mota (1996)).

A formalização em (10), proposta deste artigo, representando o estabelecimento fonológico da classe em estágio anterior à especificação dos segmentos que nela se integram, possibilita ainda mais duas previsões relevantes para a aquisição fonológica de crianças brasileiras:

- (a) um segmento com a propriedade [+aproximante] tende a ocupar o espaço fonético-fonológico de qualquer líquida (e isso efetivamente ocorre, especialmente em se considerando o glide coronal [j])⁷;
- (b) a líquida lateral /l/ tende a ocupar o espaço fonético-fonológico de qualquer líquida (e isso efetivamente também ocorre); o comportamento inverso tem ocorrência muito restrita – pode ser observado como variabilidade no processo desenvolvimental de estabelecimento do grupo de consoantes que integram a classe fonológica das líquidas.

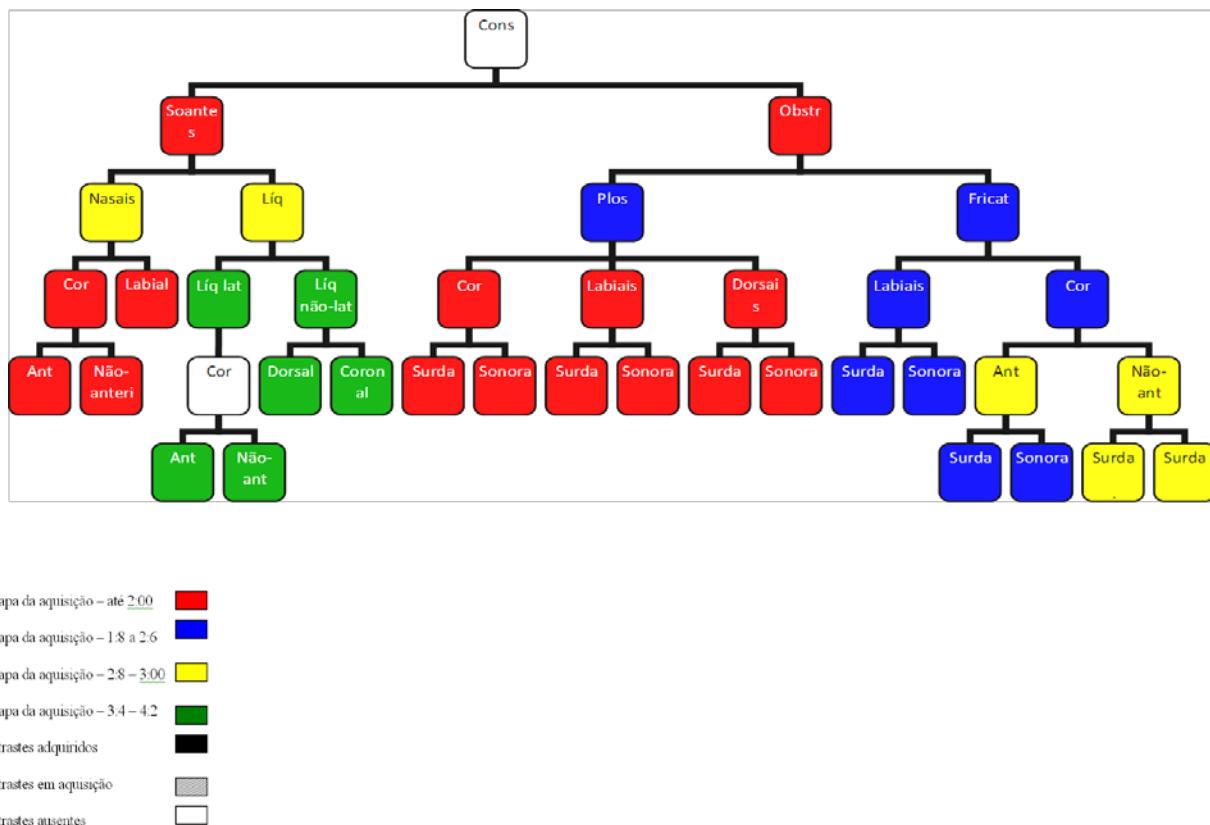
⁶ A “Categoria 2”, com a ativação do traço [+lateral] – aqui ainda monovalente –, implica a coocorrência do traço [+aproximante] com o traço [+consonantal]. É na “Categoria 3” que o traço [+lateral] assume a característica da binariedade. Na “Categoria 4”, à estrutura da consoante [+lateral], soma-se um Nó Vocálico, atribuindo uma articulação secundária vocálica ao segmento: emerge a lateral palatal /ʎ/.

⁷ Pode também ocorrer o emprego do glide lábio-dorsal [w] no espaço fonológico de uma consoante líquida. Em crianças falantes nativas de PB, o glide [w] mostra emprego muito mais restrito do que o do glide coronal [j]: o glide [w] tende a ocupar o espaço da líquida dorsal /r/ ou de outra líquida em contexto de vogal dorsal.

Lazzarotto-Volcão (2009), com a proposição de um modelo construído a partir de princípios fonológicos, segundo Clements (2009 [2005]), e a partir de dados empíricos da aquisição fonológica típica, capta não apenas a emergência gradual de contrastes no processo de desenvolvimento do inventário fonológico por crianças falantes nativas de Português, mas também a formação de classes naturais.

O *Modelo Padrão de Aquisição de Contrastos* – PAC, de Lazzarotto-Volcão (2009), representa o processo de integralização do inventário fonológico consonantal de crianças brasileiras em quatro estágios, expressos na formalização em (11), em cores diferentes.

(11) Formalização das etapas de aquisição fonológica segundo o PAC (LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2009, p. 119)



O PAC, cuja ideia basilar consiste em explicar o funcionamento do sistema fonológico infantil a partir de coocorrências de traços, as quais são constitutivas de classes naturais de segmentos, apresenta a reinterpretiação de aspectos da teoria em que buscou suporte e considera sobretudo o Princípio de Robustez dos traços na função de estabelecer contrastes na língua.

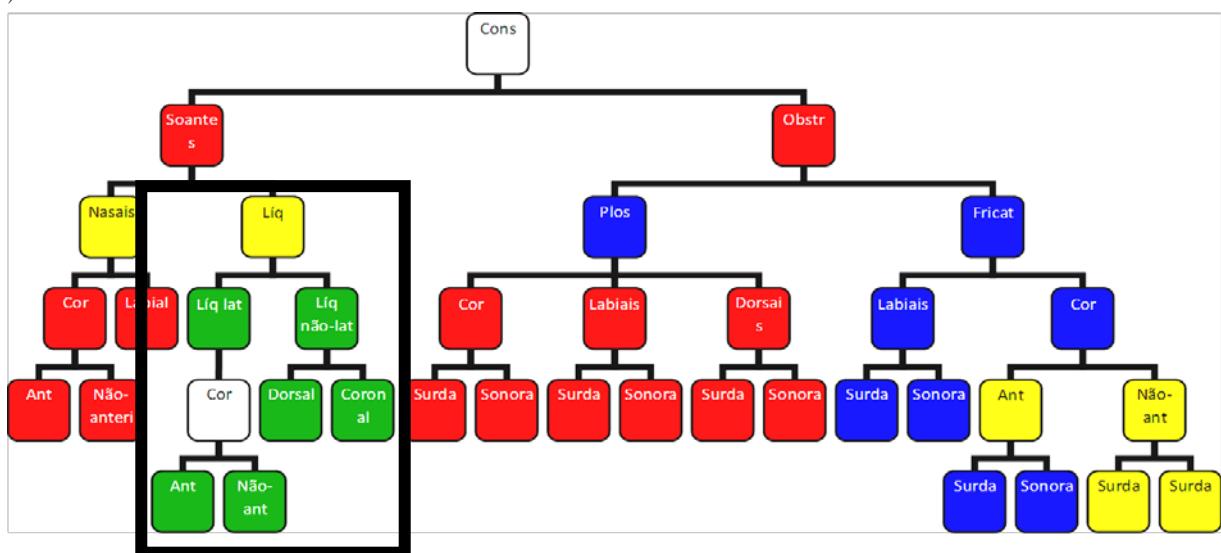
Com esse suporte, o PAC apresenta a virtude de não apenas poder subsidiar a descrição e a análise da aquisição fonológica considerada típica, mas também de oferecer as bases para a análise e a classificação de Desvios Fonológicos. Referem-se, dentre outras, algumas das vantagens do PAC na interpretação do fenômeno da aquisição da fonologia:

- (a) consegue descrever e analisar o desenvolvimento do inventário consonantal em processo de aquisição fonológica típica e atípica;
- (b) consegue analisar e representar como a criança preenche os espaços fonológicos ainda não adquiridos;

- (c) representa as classes naturais presentes no sistema;
- (d) identifica as coocorrências de traços ativas na gramática;
- (e) é capaz de oferecer subsídios para o diagnóstico de desvio fonológico;
- (f) é capaz de prever possibilidades para o planejamento da terapia fonoaudiológica, a partir do momento em que capta padrões da língua-alvo e em que utiliza princípios fonológicos propostos para as línguas, também válidos para a análise da aquisição dessas línguas.

O Modelo PAC evidencia com clareza que, dentre as consoantes soantes, as líquidas, tópico de discussão no presente estudo, formam uma classe. Veja-se (12), em que a classe das líquidas se mostra destacada por uma forma retangular vertical na formalização do PAC, proposto por Lazzarotto-Volcão (2009).

(12)



Retomando a questão dos traços como determinantes de classes fonológicas e, consequentemente, determinantes das possibilidades de variabilidade entre segmentos em estágios da aquisição fonológica, os dados aqui expostos apontam para o comportamento diferenciado dos traços nos movimentos de variabilidade que caracterizam o processo gradual de construção do sistema consonantal. Um desempenho diferente entre os traços também foi verificado no preenchimento de lacunas segmentais, em estágios iniciais da aquisição fonológica, por Matzenauer (2018a).

Os dados empíricos de variabilidade e de preenchimento de lacunas nos estágios mais precoces de aquisição conduzem à interpretação de ação diferenciada, entre os traços, no papel de reunir segmentos em uma classe: alguns traços mostram ter maior força de agregação ou nucleação de segmentos do que outros. Este entendimento foi proposto em Matzenauer (2018a): o papel agregativo é cumprido, prevalentemente, pelo traço [soante] e, depois desse, considerando-se a coocorrência com o valor [+soante], pelo traço [aproximante]. Essa proposição foi feita com o suporte de dados da aquisição fonológica, dados de empréstimos linguísticos e dados relativos a fatos da diacronia do Latim ao Português.

Nos dados de aquisição fonológica referidos no presente artigo, ficou claro que a variabilidade de formas fonéticas usadas para representar um mesmo segmento fonológico consonantal constitui classes em torno do traço [-soante] e do traço [+aproximante]⁸.

⁸ A preservação dos valores do traço [-soante] e do traço [+aproximante] ocorreu nos corpora de todas as trinta crianças brasileiras cujos dados foram analisados no presente estudo.

Como o papel agregador desses traços não é exclusivo do fenômeno da aquisição, conforme acima referido, a título de exemplificação dos movimentos verificados nas fonologias das línguas, retomam-se aqui os dados de Matzenauer (2018a), sobre a ocupação de espaços segmentais que são lacunares em uma língua quando toma empréstimos de outra cujo inventário fonológico contém maior número de consoantes. A pergunta que se fez pertinente no estudo citado foi se, na ocupação de espaços lacunares de uma língua, os segmentos escolhidos para cumprir essa função mantêm preservados os valores dos traços [-soante] e do traço [+aproximante] como formadores de classes, assim como ocorre no inventário fonológico em construção na aquisição da linguagem.

A busca da resposta levou ao exame de empréstimos de consoantes do Inglês ao Havaiano, conforme mostra a Seção 3.

3 CLASSES DE SEGMENTOS EM DADOS DE EMPRÉSTIMOS

A partir do entendimento de que o contato entre sistemas linguísticos oferece condições para a ocorrência de empréstimos lexicais, fenômeno que implica, no mais das vezes, alterações fonológicas, morfológicas ou semânticas, foi feita uma observação sobre ocorrências relativas ao plano fonológico da língua por meio do exame de empréstimos do Inglês tomados pelo Havaiano, relatados por Gussenhoven e Jacobs (1998). O interesse de se tomarem dados do Havaiano reside no fato de seu sistema consonantal contar com apenas oito segmentos, enquanto a fonologia do Inglês soma 24 consoantes (HAMMOND, 1999).

Em (13a) é mostrado o sistema consonantal do Havaiano e, em (13b), o sistema consonantal do Inglês.

(13a) Sistema Consonantal do Havaiano (GUSSENHOVEN; JACOBS, 1998, p. 39)

	LABIAL	CORONAL		DORSAL	GLOTAL
		Anterior	Não anterior		
PLOSIVA	p			k	?
FRICATIVA					h
NASAL	m	n			
LÍQUIDA		l			
GLIDE	w				

(13b) Sistema Consonantal do Inglês (HAMMOND, 1999, p. 5)⁹

	LABIAL	CORONAL			DORSAL	GLOTAL
		Anterior não distr.	Anterior distr.	Não anterior		
PLOSIVA	p b		t d		k g	
FRICATIVA	f v θ ð	s z	ʃ ʒ			h
AFRICADA			tʃ dʒ			
NASAL	m	n			ŋ	
LÍQUIDA LAT NÃO LAT		l	r			
GLIDE	w			j	w	

Em (14), são mostrados exemplos de itens lexicais emprestados do Inglês pelo Havaiano, bem como a explicitação da ocupação dos espaços segmentais lacunares que esses empréstimos implicam; também são desenhadas as classes de segmentos constituídas pelo preenchimento de lacunas existentes no sistema consonantal do Havaiano ao ser comparado com o do Inglês.

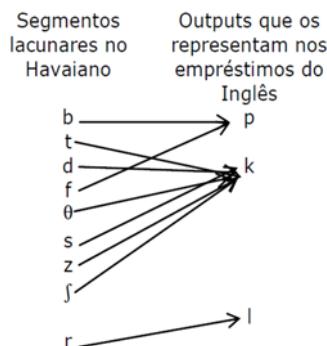
⁹ O glide /w/, segmento consonantal do Inglês, está duplamente representado em (13b) por ter natureza lábio-velar.

(14a) Exemplos de dados: empréstimos do Inglês para o Havaiano (GUSSENHOVEN; JACOBS, 1998, p. 43)

Ingles	Output em Inglês	Output em Havaiano
<i>Ticket</i>	[tɪkɪt]	[kikiki]
<i>Soap</i>	[səʊp]	[kope]
<i>Beer</i>	[bɪə]	[pia]
<i>Brush</i>	[brʌʃ]	[palaki]
<i>Rice</i>	[raɪs]	[laiki]
<i>Flour</i>	[flaʊə]	[palaoa]
<i>thousand</i>	[θauzənd]	[kaokani]
<i>Story</i>	[stɔ:ri]	[kole]
<i>Bell</i>	[bɛl]	[pele]

Os dados em (14a) evidenciam que os espaços fonológicos de segmentos presentes no sistema do Inglês, mas ausentes no Havaiano, são ocupados por consoantes que originalmente integram este sistema, que contém apenas oito consoantes. A relação entre os segmentos do Havaiano que representam consoantes exclusivas do Inglês¹⁰ aparece em (14b).

(14b) Empréstimos do Inglês: *outputs* que representam os segmentos lacunares no Havaiano¹¹



Em (14c) é apresentado o funcionamento do sistema consonantal do Havaiano, considerada a ocupação dos espaços fonológicos na representação, nos *outputs*, das consoantes presentes na fonologia do Inglês, mas não na do Havaiano.

¹⁰Denominam-se consoantes “exclusivas” do Inglês aquelas que estão ausentes do sistema do Havaiano, na comparação particular entre o Inglês e o Havaiano.

¹¹Os segmentos listados como presentes no Inglês e lacunares no Havaiano são apenas aqueles presentes nos exemplos apresentados por Gussenoven e Jacobs (1998).

(14c) Funcionamento do Sistema Fonológico do Havaiano em relação aos empréstimos do Inglês: *outputs* que representam os segmentos lacunares no Havaiano

	LABIAL	CORONAL		DORSAL	GLOTAL
		Anterior	Não anterior		
PLOSIVA	p b	t d		k	?
FRICATIVA	f	s z ʃ			h
NASAL	m	n			
LÍQUIDA	w	l r			

A organização do espaço fonológico que o Havaiano promove ao receber empréstimos do Inglês determina o funcionamento de classes de segmentos, as quais se encontram dimensionadas em (14d).

(14d) Dimensionamento de classes de segmentos, a partir da ocupação, nos empréstimos do Inglês, de espaços fonético-fonológicos lacunares no Sistema Fonológico do Havaiano

	LABIAL	CORONAL		DORSAL	GLOTAL
		Anterior	Não anterior		
PLOSIVA	p b	t d		k	?
FRICATIVA	f	s z ʃ			h
NASAL	m	n			
LÍQUIDA	w	l r			

Os movimentos que os empréstimos que o Havaiano faz do Inglês implicam fidelidade aos valores do traço [soante], tanto em seu valor [-soante], quanto em seu valor [+soante]. Considerada a formação de uma classe [-soante], opõem-se os traços [labial] e [dorsal], este chamando para o ponto [dorsal] os segmentos coronais do Inglês; nos empréstimos referidos, portanto, podem ser violados traços de ponto e de vozeamento. Na classe [+soante], é mantida a fidelidade ao traço [+aproximante], bem como ao traço de ponto [coronal].

O exemplo aqui exposto relativamente ao comportamento dos empréstimos que movimentam a fonologia a partir de espaços fonológicos lacunares – considerando-se o sistema consonantal do Havaiano em contato com o do Inglês – apresenta similaridade com o que se observa no movimento de variabilidade e de ocupação dos espaços fonológicos lacunares durante o processo de aquisição da linguagem pelas crianças, de acordo com a apresentação na Seção 2: há um comportamento diferenciado dos traços, com um destaque para a fidelidade ao traço [soante] e ao traço [+aproximante]; estes traços funcionam como núcleos atratores ou agregadores na formação de classes de segmentos. Os movimentos parecem ocorrer em classes determinadas majoritariamente por esses traços e, portanto, esse fato implica diferença entre traços na força de constituição de classes de segmentos.

Essa fidelidade ao traço [soante] e ao traço [+aproximante] é indicativa de que os segmentos se movimentam e se alteram em uma classe natural formada (ou agregada) em torno desses traços.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Verificam-se generalizações nos movimentos que dizem respeito à variabilidade dos segmentos e à ocupação de espaços lacunares em inventários fonológicos, ao se considerar o processo de aquisição típica da linguagem e, pelos dados mostrados na Seção 3, ao se observar o tratamento de empréstimos – e os traços são determinantes de tais movimentos.

Na fonologia das crianças, os movimentos que indicam variabilidade na representação de um único segmento fonológico (assim como os movimentos para o preenchimento dos espaços que são lacunares em comparação com o sistema-alvo) parecem estar mostrando que, antes mesmo de emergirem como unidades integrantes do inventário fonológico, os segmentos (ou propriedades deles) já são percebidos e categorizados na gramática, ou seja, recebem um rótulo com base em determinadas pistas (fonéticas) e traços (fonológicos), que os colocam em uma classe. Essa categorização parece estar prioritariamente sendo feita pelo traço [soante] e pelo traço [+aproximante]: o traço [soante] (tanto o valor [-soante], como o valor [+soante]) e o traço [+aproximante] têm a força de congregar segmentos, reunindo-os em uma classe, na qual podem movimentar-se até que cada segmento ocupe o seu lugar em consonância com a gramática alvo.

Tem-se um exemplo da força agregativa do traço [+aproximante] no caso de uma criança cuja fonologia ainda não integre a líquida rótica /R/, sendo que o espaço dessa consoante é ocupado por [l], e não por qualquer outro segmento, como [t] ou [n], por exemplo (ex.: *cacho/R/o* → *cacho[l]u*). Interpreta-se que a criança percebe e categoriza o /R/ (ou propriedades do /R/) como uma unidade pertencente à classe [+aproximante]. Portanto, vê-se que o /R/ pode não estar integrado à sua fonologia, mas já é interpretado como parte da gramática, graças à força agregativa e, consequentemente, categorizadora dos traços, aqui, particularmente, exercida pelo traço [+aproximante]. Falta a essa criança a ativação dos outros traços que, de forma coocorrente, irão constituir o /R/ e, consequentemente, irão promover o contraste com aquele segmento que ocupa o seu espaço fonológico e também irão estabelecer o contraste com todos os outros segmentos que compõem o inventário da língua.

Destaca-se que o traço [soante] e o traço [+aproximante] mostraram força agregativa não apenas no processo de aquisição fonológica, mas também ao se observarem os preenchimentos de lacunas de segmentos no tratamento de empréstimos (veja-se o exemplo do Havaiano, mostrado na Seção 3): processos que alteram segmentos ou ocupam espaços de outros segmentos parecem manter prioritariamente a fidelidade a esses traços.

Vale ainda considerar que o traço [soante] e o traço [+aproximante] atuam em coocorrência com outros traços. Na aquisição fonológica, é com a coocorrência desse traço que se vai dividindo uma classe maior em subclasses e, nesse encaminhamento, vão sendo construídas as classes naturais que caracterizam o sistema em aquisição; Lazzarotto-Volcão (2009) defende e exemplifica esse comportamento coocorrente de traços no processo de aquisição fonológica – veja-se o exemplo da formalização em (12).

Os dados também são capazes de mostrar – embora o presente artigo não inclua análise com esse foco – que, além do traço [soante] e do traço [+aproximante], outros traços cumprem o mesmo papel agregativo, ou seja, o papel de formador de classes. No entanto, os traços mostram diferenças quanto a essa força agregativa e esse fato os coloca em níveis diferenciados: alguns traços mostram maior força agregativa do que outros, tanto ao se verificarem os casos de aquisição fonológica, como os de empréstimos, em conformidade com os exemplos trazidos na Seção 3. É pertinente, portanto, propor-se uma hierarquia relativa à função dos traços de congregar segmentos em classes, identificando-a como uma ‘Escala de Agregação’. Essa Escala pode ser capaz de explicitar a força dos traços no cumprimento do papel de agrregar segmentos para a constituição de classes naturais¹².

A ‘Escala de Agregação’ que se propõe, com o suporte em dados de aquisição da fonologia e de tratamento de empréstimos, é mostrada em (15)¹³.

¹² Essa escala foi originalmente proposta por Matzenauer (2018a), sendo rediscutida por Matzenauer (2018b).

¹³ O traço [nasal] está incluído no Nível 2 da Escala, na coocorrência de traços [-aproximante, +soante].

(15) 'Escala de Agregação'

Nível	Traço	Coocorrência
1	[±soante]	
2	[±aproximante]	/ [+soante]
3	[labial]	
	[coronal]	
	[dorsal]	
4	[±contínuo]	/ [-soante]
5	[±voz]	/ [-soante]
6	[±anterior]	/ [-soante]
7	Outros traços	

Essa 'Escala de Agregação' pode conduzir a uma predição relevante para o funcionamento de inventários fonológicos, incluindo aqueles que caracterizam diferentes estágios do processo de aquisição de uma língua pelas crianças: é capaz de predizer que, em um sistema linguístico, as relações entre segmentos fonológicos deverão implicar operações que tenderão a manter inalterados os valores dos traços dos níveis mais altos da 'Escala de Agregação', preservando as classes naturais por eles constituídas.

Observando-se os três mais altos níveis da 'Escala de Agregação', verificam-se diferenças entre os traços que representam propriedades articulatórias: quando vinculados ao parâmetro de modo de articulação dos segmentos, os traços parecem mostrar maior força agregativa do que aqueles vinculados ao parâmetro de ponto de articulação; mais abaixo na escala está o traço que categoriza a propriedade do vozeamento, com menor agregativa.

A 'Escala de Agregação' em (15) parece atender aos dados de aquisição da fonologia e de tratamento de empréstimos examinados neste artigo, mas precisa ser testada por meio da análise de dados de aquisição de outros sistemas fonológicos, como também do comportamento dos processos que integram as fonologias de diferentes línguas. Sendo confirmada a predição feita pela 'Escala de Agregação', processos fonológicos que implicarem, por exemplo, alteração do traço [±anterior] serão muito mais frequentes nas línguas do que os processos que implicarem alteração do traço [±soante].

Ao falar-se em uma 'Escala de Agregação', é relevante salientar que sua natureza é diferente da 'Escala de Robustez', proposta por Clements (2009). Ambas mostram semelhanças, porque são compostas por traços em sua função fonológica, mas têm de apresentar diferenças, porque a noção a elas subjacente é distinta: enquanto a 'Escala de Robustez' está fundada na noção de contraste entre segmentos, a 'Escala de Agregação' tem base na noção de classes de segmentos.

Para comparação com a 'Escala de Agregação' em (15), apresenta-se em (16) a 'Escala de Robustez', proposta por Clements (2009, p. 46-47).

(16) 'Escala de Robustez', proposta por Clements (2009)

a)	[±soante] [labial] [coronal] [dorsal]
b)	[±contínuo] [±anterior]
c)	[±voz] [±nasal]
d)	[glotal]
e)	Outros

Destaca-se a observação de que o traço [±soante] é o mais robusto ao cumprir o papel de contrastar segmentos, como mostra a sua presença no nível (a) da ‘Escala de Robustez’, e também é o que apresenta maior força agregativa, ocupando o topo da ‘Escala de Agregação’. Os traços de ponto também estão altos nas duas escalas, mas há diferenças entre os níveis em que estão os outros traços.

Por considerar-se que as duas escalas atuam na constituição e no funcionamento de inventários fonológicos, defende-se a sua relevância. A ‘Escala de Agregação’ vem somar informação ao oferecer mais uma perspectiva sobre o entendimento do processo de aquisição fonológica, sobre o exame de casos de empréstimos linguísticos e, segundo Matzenauer (2018a), sobre a análise dos movimentos que mostram as línguas em seu *continuum* evolutivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção e o funcionamento da gramática, tanto ao tratar-se de inventários fonológicos, como de processos fonológicos, são condicionados por traços. Evidências, nesse sentido, foram aqui apontadas por meio de dados de aquisição da linguagem e de empréstimos linguísticos.

Os dados que integraram este estudo também indicaram haver diferença entre os traços em se considerando a sua força para agregar segmentos na constituição de uma classe, cuja relevância é fundamental na gramática, uma vez que a noção de classe está subjacente aos movimentos que se operam nos segmentos. Verificados padrões nessas diferentes forças dos traços, foi possível propor o funcionamento de uma ‘Escala de Agregação’, considerando-se a função dos traços de constituir classes naturais. Essa proposição tem fundamento ao captar generalizações relativas a uma atividade prevalente nas fonologias das línguas, que é a de reunir segmentos em inventários e em processos fonológicos, expressos neste artigo por meio da ocorrência de variabilidade e de preenchimento de lacunas no preenchimento de espaços fonético-fonológicos, tanto na aquisição fonológica, como no tratamento de empréstimos. Entende-se que a agregação de segmentos por meio de traços parece mostrar particular relevância na computação fonológica; os dados deste estudo apontam nesse sentido.

Salienta-se, mais uma vez, que, no processo de aquisição da fonologia de uma língua, a variabilidade e a ocupação de espaços ainda lacunares em comparação com o sistema-alvo são determinadas por traços e obedecem ao funcionamento de classes de segmentos. Ressalta-se, por fim, que esse fato pode ser interpretado como a operação de propriedades e traços agregativos, que têm grande importância porque oferecem a condição para que o processo de categorização fonológica venha a organizar-se.

REFERÊNCIAS

- BERNHARDT, B. M. H.; STEMBERGER, J. P. *Handbook of phonological development: from a nonlinear constraints-based perspective*. San Diego: Academic Press, 1998.
- BERTI, L. C. Contrast and covert contrast in the speech production of children (original title: *Contrastes e contrastes encobertos na produção da fala de crianças*). *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 4, p. 531-536, out./dez. 2010.
- CLEMENTS, G. N. The role of features in phonological inventories. In: RAIMY, E.; CAIRNS, C. E. *Contemporary views on architecture and representations in phonology*. Cambridge: MIT Press, 2009 [2005].
- GUSSENHOVEN, C.; JACOBS, H. *Understanding phonology*. London: Arnold, 1998.
- HAMMOND, M. *The phonology of English: a prosodic optimality theoretic approach*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- HYMAN, L. M. *Phonology: theory and analysis*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1975.
- LAMPRECHT, R. R. et al. *Aquisição fonológica do Português. Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Modelo padrão de aquisição de contrastes: uma proposta de avaliação e classificação dos desvios fonológicos*. 2009. 219 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.
- MATZENAUER, C. L. B. Restrições segmentais e prosódicas na aquisição das líquidas do Português Brasileiro e do Português Europeu. *Boletim da ABRALIN*, Fortaleza, v. 26, N° Especial, p. 223-225, 2001.
- MATZENAUER, C. L. B. A arquitetura da gramática fonológica: mais uma observação sobre traços e classes de segmentos. In: LINGUÍSTICA FORMAL I, 1., 2018, Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 2018a.
- MATZENAUER, C. L. B. A gramática fonológica na aquisição da linguagem. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 1., 2018, Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 2018b.
- MIRANDA, A. R. M. *A aquisição do 'r': uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico*. 1996. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

MOTA, H. B. *Aquisição segmental do Português: um modelo implicacional de complexidade de traços*. 1996. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

RANGEL, G. de A. *Uma análise auto-segmental da fonologia normal: estudo longitudinal de três crianças de 1:6 a 3:0*. 1998. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

YAVAS, M. et al. *Avaliação fonológica da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



Recebido em 17/01/2019. Aceito em 23/05/2019.

AINDA O PONTO DE ARTICULAÇÃO DAS SIBILANTES NA ALTERAÇÃO FONOLÓGICA PRIMÁRIA: DADOS DE CRIANÇAS PORTUGUESAS*

LA ADQUISICIÓN DE LAS SIBILANTES EN NIÑOS PORTUGUESES CON
ALTERACIONES FONOLÓGICAS PRIMARIAS

ON THE ACQUISITION OF SIBILANTS BY PORTUGUESE CHILDREN WITH
PROTRACTED PHONOLOGICAL DEVELOPMENT

Ana Margarida Ramalho**

Maria João Freitas***

Universidade de Lisboa

RESUMO: Investigação sobre o perfil fonológico das crianças portuguesas com alterações fonológicas é ainda escassa. No presente artigo, contribui-se para o avanço do trabalho nesta área, estudando-se a aquisição do contraste de ponto de articulação coronal [\pm anterior] na classe das sibilantes, com base em dados relativos a sete crianças com alterações fonológicas primárias (associadas a perturbações dos sons da fala ou a perturbação do desenvolvimento da linguagem). Os dados foram recolhidos através da aplicação do teste CLCP-PE, tendo sido transcritos e analisados no *software* de análise fonológica PHON. Os resultados demonstraram a

* Esta investigação foi desenvolvida no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa e financiada pela FCT – Fundação para a Ciéncia e a Tecnologia, Programa UID/LIN/00214/2019.

** Terapeuta da Fala, Doutorada em Linguística, Investigadora do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. E-mail: amargaridamcramalho@gmail.com.

*** Linguista, Doutorada em Linguística, Professora Associada com Agregação na Universidade de Lisboa, Investigadora do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. E-mail: joaofreitas@letras.ulisboa.pt.

existência de padrões preferenciais e ordens de aquisição quanto à emergência e estabilização dos contrastes inerentes ao ponto de articulação das sibilantes ([–soante; –contínuo; coronal [±anterior]] >> [–soante; +contínuo; coronal [±anterior]] >> [+soante; +contínuo; coronal [±anterior]]) e ao vozeamento ([–vozeado]>>[+vozeado]), assim como o impacto da constituição silábica (Ataque >> Coda), tendo sido observada uma inesperada preferência por [s] para a Coda fricativa.

PALAVRAS-CHAVE: Português europeu. Fonologia. Traços distintivos. Sibilantes. Desenvolvimento fonológico atípico.

RESUMEN: La investigación sobre el perfil fonológico de los niños portugueses con alteraciones fonológicas es escasa por ahora. En este artículo se pretende contribuir al desarrollo de esta área estudiando la adquisición del contraste de la articulación coronal [± anterior] dentro de la clase de las sibilantes. Utilizamos como punto de partida datos relativos a siete niños con alteraciones fonológicas primarias asociadas a perturbaciones en la producción de segmentos o en el desarrollo del lenguaje. Los datos han sido colectados adaptando el test CLCP al portugués europeo. Para la transcripción y análisis fonológico hemos utilizado la aplicación informática PHON. Los resultados demuestran la existencia de pautas dominantes y órdenes de adquisición en la aparición y estabilización de los contrastes inherentes al punto de articulación de las sibilantes ([–sonante; -continuo; coronal [±anterior]] >> [-sonante; +continuo; coronal [±anterior]] >> [+sonante; +continuo; coronal [±anterior]]) y a la sonoridad ([sonoro] >> [+sonoro]), así como en el impacto de la constitución de la sílaba (Ataque >> Coda). También se ha observado una inesperada preferencia por [s] en Coda fricativa.

PALABRAS CLAVE: Portugués Europeo. Fonología. Rasgos distintivos. Sibilantes. Desarrollo fonológico atípico.

ABSTRACT: Research on the phonological profile of Portuguese children diagnosed with phonological disorders is scarce. In this paper, we intend to contribute with empirical data on the acquisition of place of articulation in sibilants (coronal [± anterior]) by using the speech production of seven Portuguese children with phonological disorders (diagnosed with speech sounds disorders or with specific language impairment). The assessment test CLCP-PE was used to collect the data; the *software* PHON assisted the phonetic transcription and the data analysis tasks. Results showed preferential patterns, thus predicting specific orders of acquisition in the setting of the focused contrasts: (i) place of articulation: [-sonorant; - continuant; coronal [±anterior]] >> [-sonorant; +continuant; coronal [±anterior]] >> [+sonorant; +continuant; coronal [±anterior]]); (ii) voicing: [-voiced] >> [+voiced]); (iii) syllable constituency: Onset >> Coda (a preference for [s] for target Coda fricatives was observed).

KEYWORDS: European Portuguese. Phonological features. Sibilants. Phonological disorders.

1 INTRODUÇÃO

A disponibilização, na literatura especializada, de dados de produção de crianças portuguesas com desenvolvimento fonológico atípico é escassa (cf. LOUSADA 2012; RAMALHO 2017; RAMALHO, LAZAROTTO-VOLCÃO; FREITAS 2017; FREITAS; RAMALHO, 2018; REIS 2019). Com o presente estudo, pretendemos contribuir para o avanço da investigação sobre crianças com perfil fonológico atípico em português europeu (PE), descrevendo e interpretando dados recentemente recolhidos junto de crianças portuguesas diagnosticadas com alterações fonológicas primárias, decorrentes ou de perturbações dos sons da fala (PSF) (BOWEN, 2015; BROOMFIELD; DODD, 2004; CROSBIE; HOLM; DODD, 2005) ou de perturbações do desenvolvimento da linguagem (PDL) (BISHOP *et al.*, 2016; 2017). Centrar-nos-emos na aquisição das sibilantes (/s,ʃ/ e /z,ʒ/), dando, assim, continuidade à investigação relatada em Freitas & Ramalho (2018), um estudo de caso sobre a perturbação fonológica em PE, no qual discutimos a aquisição do contraste de ponto de articulação [± anterior] no domínio de coronal na classe das sibilantes, aspecto referido na literatura como problemático em meninos portugueses com um perfil de desenvolvimento fonológico típico (COSTA, 2010; MENDES *et al.*, 2009/2013; AMORIM, 2014; FREITAS, 2017). A natureza problemática do contraste entre os pontos de articulação anterior e posterior é também registada em estudos sobre a perturbação fonológica na aquisição de outros sistemas linguísticos (entre outros, MATZENAUER-HERNANDORENA, 1995; DINNSEN, 1992; MOTA, 1996; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2009), o que justifica o seu estudo com dados do PE.

Em PE, as sibilantes apresentam contraste entre os pontos de articulação dento-alveolar e palatal nos pares /s, ſ/ e /z, ʒ/, bem como o contraste de vozeamento nos pares /s, z/ e /ʃ, ʒ/. O referido contraste de ponto de articulação é igualmente produtivo na classe natural das consoantes soantes, nomeadamente entre as nasais /n, ɲ/ e entre as laterais (/l, ʎ/). De acordo com Mateus e Andrade (2000), que adaptam a proposta de Clements e Hume (1995) ao PE, o contraste de ponto de articulação em foco é formalizado através dos traços coronal [±anterior], no domínio do nó Ponto de Articulação de Consoante; o contraste de vozeamento é formalizado através de [± vozeado], no domínio do nó Laríngeo. Veja-se o inventário de consoantes coronais do PE e a sua caracterização na Tabela 1:

Tabela 1: Segmentos do PE com contraste entre os pontos de articulação dento-alveolar e palatal

	<i>dento-alveolares</i>	<i>palatais</i>
<i>Fricativas</i>	/s, z/	/ʃ, ʒ/
<i>Nasais</i>	/n/	/ɲ/
<i>Laterais</i>	/l/	/ʎ/
	coronal [+ anterior]	coronal [- anterior]

Fonte: Adaptado de Freitas *et al.* (2005)

Se observarmos a distribuição silábica das sibilantes em PE, todas elas podem estar associadas a um Ataque não ramificado (cf. [s] em *sim*, [z] em *zinc*, [ʃ] em *xaile* e [ʒ] em *janel*a); já em Coda, as variantes alofónicas de /s/, [ʃ, ʒ, z], dependem das propriedades da estrutura adjacente à direita (MATEUS; ANDRADE, 2000), tanto no domínio do nó *palavra*, como em contexto de sândi externo ([ʃ] em *past*a; [ʒ] em *asma*; [z] em contexto de ressílabificação no Ataque vazio adjacente à direita (*asamoras*)).

O contraste [±anterior] no domínio de coronal (ou [±posterior], conforme as fontes consultadas), patente no inventário do PE registado acima, não está presente em todas as línguas do mundo, embora todos os sistemas linguísticos tenham consoantes caracterizadas como coronal [+anterior]. De acordo com Clements (2009), [coronal] encontra-se no grupo dos traços mais acessíveis e [+posterior] (ou [-anterior]) é considerado como um traço marcado pelo autor, por não estar presente em todas as línguas do mundo. Na listagem de contrastes mais comuns, Clements (2009) coloca a combinatória *obstruinte posterior x anterior*, que capta o contraste de ponto de articulação nos pares /s, ſ/ e /z, ʒ/, na última das quatro categorias que define na sua *Escala de Robustez*, aplicada à aquisição do português do Brasil em Lazzarotto-Volcão (2009) e ao PE em Amorim (2014). Tendo em conta a hierarquia de aquisição de contrastes proposta em Amorim (2014), a predição é a de que o contraste do ponto de articulação [±anterior] no domínio de coronal seja problemático no percurso de aquisição do PE e mais complexo do que o contraste congénere nas soantes /n, ɲ/, embora o contraste no par /l, ʎ/ seja o último a ser adquirido, nos dados descritos por Amorim (2014).

Vários estudos sobre o desenvolvimento fonológico típico em PE têm demonstrado uma estabilização tardia e gradual da classe natural das sibilantes em Ataque não ramificado; vejam-se os resultados, na Tabela 2, para três estudos experimentais transversais (MENDES *et al.*, 2009,2013; AMORIM, 2014; RAMALHO, 2017). Registam-se diferenças entre os vários estudos, o que faz prever variação individual na aquisição das sibilantes em PE. No entanto, como notado em Freitas & Ramalho (2018), as divergências poderão decorrer de questões de natureza metodológica (tipo de recolha de dados; instrumento de avaliação aplicado; taxa de sucesso usada para considerar o segmento estabilizado; tipo de transcrição dos dados), devendo os resultados ser confrontados com estudos futuros que usem metodologias espontâneas e experimentais numa mesma criança, idealmente numa perspetiva longitudinal.

Tabela 2: Idade de aquisição das sibilantes em Ataque não ramificado em PE

	/s/	/z/	/ʃ/	/ʒ/
Mendes <i>et al.</i> (2009/2013)	3;0 – 3;6	4;0 – 4;6	3;0 – 3;6	4;0 – 4;6
Amorim (2014)	3;0 – 3;5	4;0 – 4;5	3;0 – 3;5	3;0 – 3;5
Ramalho (2017) ¹	3;00 – 3;11	4;00 – 4;11	4;00 – 4;11	4;00 – 4;11

Fonte: Tabela da autoria das autoras

Se observarmos os três estudos transversais experimentais (MENDES *et al.*, 2009, 2013; AMORIM, 2014; RAMALHO, 2017), identificamos tendências para a aquisição inicial de /s, ʃ/ e para a aquisição mais tardia das vozeadas relativamente às suas contrapartidas não vozeadas.

Dado que confrontaremos, na descrição e discussão de dados, os resultados para as sibilantes com os das coronais noutras classes naturais que exibem este tipo de segmentos (/n, ɲ/; /l, ʎ/; /t, d/), à imagem da metodologia adotada em Freitas & Ramalho (2018), fornecemos, na tabela seguinte, as idades de aquisição desses segmentos nos estudos do PE supracitados:

Tabela 3: Idade de aquisição das sibilantes em Ataque não ramificado em PE

	/n/	/ɲ/	/l/	/ʎ/	/t/	/d/
Mendes <i>et al.</i> (2009, 2013)	3;0 – 3;6	3;0 – 3;6	3;6 – 3;12	3;6 – 3;12	3;0 – 3;6	3;0 – 3;6
Amorim (2014)	3;0 – 3;5	3;0 – 3;5	3;0 – 3;5	4;6 – 4;11	3;0 – 3;5	3;0 – 3;5
Ramalho (2017)	até 3;0 – 3;11	3;0 – 3;11	depois dos 6;0	depois dos 6;0	até 3;0 – 3;11	até 3;0 – 3;11

Fonte: Tabela da autoria das autoras

Os dados disponíveis para a Coda /s/ referem-se apenas à variante alofónica [ʃ], única sibilante com este estatuto silábico contemplada nos instrumentos de avaliação aplicados em Mendes *et al.* (2009, 2013), Amorim (2014) e Ramalho (2017). O sumário dos resultados encontra-se na tabela 4, que disponibiliza dados apenas a partir dos três anos de idade. No entanto, com base em Freitas (1997) e em Freitas, Almeida e Costa (2012), sabemos que a aquisição das Cudas fricativas pode ter início por volta dos dois anos, sendo adquirida, em primeiro lugar, a Coda fricativa em final de palavra.

¹ Os valores usados neste trabalho são parcialmente diferentes dos registados em Ramalho (2017), tendo sido contabilizados novamente com base no critério adotado no presente artigo relativamente à taxa de acerto para considerar um segmento adquirido (80%), mais próxima das usadas em Mendes *et al.* (2009, 2013) (75%) e em Amorim (2014) (80%).

Tabela 4: Idades de aquisição da Coda /s/ em PE

	Coda /s/ - [ʃ]
Mendes <i>et al.</i> (2009/2013)	3;6 – 4;0
Amorim (2014)	3;0 – 3;5
Ramalho (2017)	3;0 – 4;0 (em aquisição) 4;00 – 5;0 (estabilizado)

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras

Lousada (2012), o único estudo que, tanto quanto sabemos, se debruça sobre a aquisição segmental em crianças portuguesas com diagnóstico de perturbação primária de linguagem, regista médias de percentagens de ocorrência dos processos de despalatalização e de palatalização baixas, observando-se a presença de despalatalizações em 5% da amostra e a presença de palatalizações em 2,9%.

No presente estudo, retomamos a questão de investigação formulada em Freitas e Ramalho (2018): de que modo uma criança portuguesa com alteração fonológica primária constrói as representações fonológicas das sibilantes da sua língua materna? Como referido então, a natureza marcada do contraste coronal [±anterior] para as obstruintes nas línguas do mundo (CLEMENTS, 2001, 2009) e os dados disponíveis para o desenvolvimento típico em PE conduzem à hipótese da natureza problemática deste contraste no quadro da perturbação fonológica, embora os dados registados em Lousada (2012), sobre alterações fonológicas em crianças portuguesas com diagnóstico de perturbação primária de linguagem, levem a predizer o contrário. De modo a observar potenciais efeitos de coocorrência de traços de modo e de ponto de articulação, confrontaremos, como no estudo anterior, a aquisição do contraste em foco na aquisição dos pares /s, ʃ/ e /z, ʒ/ com a aquisição do mesmo contraste nos pares /n, ɲ/ e /l, ʎ/. Por fim, descreveremos os dados em função da natureza silábica das sibilantes (Ataque ou Coda), testando potenciais efeitos deste nível prosódico na sua aquisição. A apresentação dos resultados por sujeito observado, nas secções que se seguem, justifica-se pela escassez de estudos sobre desenvolvimento fonológico em contexto atípico em PE, sendo mais prudente, na nossa opinião, não fornecer médias dos comportamentos individuais, trabalhando os dados de cada criança como estudo de caso.

2 METODOLOGIA

O *corpus* estudado na presente publicação decorre de uma amostra composta por sete sujeitos, com idades compreendidas entre os 3 anos e 2 meses e os 7 anos e 6 meses, monolingues em PE e residentes no distrito de Évora. Todos apresentam alterações fonológicas primárias, decorrentes de perturbações dos sons da fala (PSF) (BOWEN, 2015; BROOMFIELD; DODD, 2004; CROSBIE; HOLM; DODD, 2005) ou de perturbações do desenvolvimento da linguagem (PDL) (BISHOP *et al.*, 2016, 2017), sendo todos acompanhados em terapia da fala. A criança identificada como S7 corresponde ao sujeito descrito em Freitas e Ramalho (2018). Os dados relativos a idade, género, diagnóstico e tempo de acompanhamento em terapia da fala encontram-se compilados na Tabela 5:

Tabela 5: Características da amostra

Código	Idade	Género	Diagnóstico	Tempo em Terapia da Fala
S1	5;11	M	PDL	2,5 anos (com mudança de terapeuta)
S2	5;03	M	PSF	2 anos (com mudança de terapeuta)
S3	3;02	M	PSF	2 meses
S4	5;05	M	PSF	2 anos (com mudança de terapeuta)
S5	4;00	F	PSF	5 meses
S6	7;06	F	PDL	3 anos (com mudança de terapeuta)
S7	4;09	M	PSF	1, 5 ano (com mudança de terapeuta)

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras

As crianças foram avaliadas em terapia da fala antes dos seis anos de idade, tendo sido aplicados instrumentos de avaliação adequados à faixa etária de cada, de forma a traçar o perfil de cada criança. Para tal, recorreu-se à aplicação do *Teste de Avaliação da Linguagem na Criança* – TALC (SUA-KAY; TAVARES, 2007), à avaliação da motricidade orofacial, sem que tenham sido identificadas alterações das estruturas e/ou funções. Nenhuma das crianças apresentava dificuldades cognitivas e/ou auditivas que justificassem as dificuldades fonológicas apresentadas.

Os procedimentos² adotados para a recolha de dados foram semelhantes aos descritos em Freitas e Ramalho (2018), tendo sido usado o instrumento de recolha de dados CLCP-PE (RAMALHO; FREITAS; ALMEIDA, 2014), que contém o seguinte *n* de sibilantes nas duas posições silábicas testadas (Ataque e Coda):

Tabela 6: *n de alvos sibilantes no CLCP-PE e exemplificação*

Estruturas-alvo	N	Exemplos de estímulos
[s] em Ataque	20	desenho de <i>sapato</i>
[z] em Ataque	9	desenho de <i>zebra</i>
[ʃ] em Ataque	10	desenho de <i>peixe</i>
[ʒ] em Ataque	14	desenho de <i>girafas</i>
[ʃ] em Coda	50	desenho de <i>castelo</i>

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras

² Apesar de a recolha ter sido realizada em Portugal, que não obriga a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, os pais das crianças preencheram documento de consentimento informado para participação no estudo (documentos homologados pelo Comitê de Ética da University of British Columbia, Behavioural Research Ethics Board, armazenados na FLUL).

Note-se que, por restrições inerentes à natureza do instrumento CLCP-PE, apenas [ʃ] é testado em Coda: como nos vários testes de avaliação fonológica disponíveis para o PE, das três variantes alofónicas de /s/ em Coda, apenas [ʃ] está representada porque é difícil encontrar alvos lexicais com a variante alofónica [ʒ] em PE que integrem o léxico infantil até aos seis anos e porque a variante [z] ocorre apenas no contacto entre palavras, sendo o CLCP-PE um instrumento de nomeação de palavras³.

No que se refere à transcrição e codificação das produções das crianças, foi usado o *software* de análise fonológica PHON (MACWHINNEY; ROSE, 2014). Como referência de aquisição das estruturas fonológicas testadas no presente artigo, recorrer-se-á à adaptação da escala de Yavas *et al.* (1991): (1) taxas de acerto entre 0% e 49%: estrutura não adquirida; (2) taxas de acerto entre 50% e 79%: estrutura em aquisição; (3) taxas de acerto entre 80% e 100%: estrutura adquirida.

Os dados serão apresentados individualmente, mas de forma comparada, uma vez que se trata de um estudo exploratório com uma amostra limitada.

Serão fornecidas taxas de acerto da produção dos segmentos-alvo que permitem estudar o contraste de ponto de articulação (dento-alveolar *versus* palatal (coronal [\pm anterior])) e de vozeamento na classe das sibilantes (/s, ʃ, z, ʒ/ (laríngeo [\pm vozeado])). Posteriormente, estes resultados serão comparados com os obtidos para os pares de soantes em que o mesmo contraste de ponto de articulação ocorre (/n, ɲ/ e /l, ʎ/). Por não apresentar o contraste coronal [\pm anterior] e por ser uma classe problemática em PE, dada a possível natureza fricativa da rótica posterior (AMORIM, 2014), a classe das vibrantes não será contemplada na nossa análise. Apresentar-se-ão, ainda, taxas de acerto para as oclusivas dento-alveolares, no sentido de observar apenas a aquisição de coronal [\pm anterior] em cada criança, uma vez que o contraste coronal [\pm anterior] não existe na classe natural das oclusivas em PE.

Posteriormente, serão descritas as taxas de acerto para [ʃ] em Ataque simples e em Coda, no sentido de testar um potencial impacto da estrutura silábica na aquisição desta sibilante, a única testada neste contexto, pelas razões acima expostas.

Finalmente, e apenas no caso das sibilantes, observar-se-ão os tipos de erros encontrados e respetivas estratégias de reconstrução encontradas pelas crianças para cada estrutura.

Face à escassa dimensão da amostra, recorrer-se-á apenas à estatística não inferencial (descritiva) para a descrição dos dados, não se tendo procedido a nenhuma análise de caráter inferencial.

3 RESULTADOS

Nesta secção, será apresentada uma descrição dos resultados das crianças relativamente à sua produção de sibilantes durante a aplicação do CLCP-PE, a serem confrontados com os obtidos na produção de alvos segmentais em classes naturais que apresentam o contraste de ponto de articulação presente nas sibilantes. Excetuando o Gráfico 4, todos os outros gráficos apresentam valores relativos a consoantes em Ataque não ramificado.

No Gráfico 1, é possível observar as taxas de sucesso das sibilantes em Ataque não ramificado, obtidas pelas crianças testadas na amostra.

³ Para mais informações sobre o instrumento e sua aplicação, consulte-se Ramalho (2017).

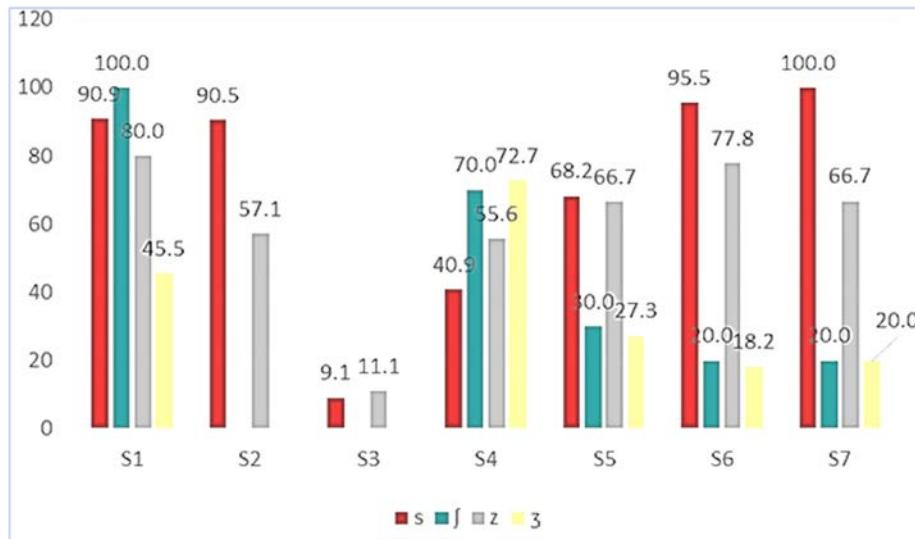


Gráfico 1: Taxas de sucesso para as sibilantes em Ataque não ramificado

Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras

Como é possível constatar através da observação do Gráfico 1, verifica-se uma grande heterogeneidade nas produções das crianças testadas relativamente às sibilantes, embora seja possível identificar algumas tendências.

No caso de S1, verifica-se que /s/ e /ʃ/ registam valores que revelam aquisição das estruturas, estando /z/ em aquisição (80%) e não se encontrando /ʒ/ adquirido (45,5%). A criança S2 apenas produz fricativas dento-alveolares, estando /s/ adquirido (85,7%) e [z] (57,1%) em aquisição. Quanto à criança S3, esta apresenta um número residual de sibilantes (apenas /s/ e /z/), não estando nenhuma delas adquiridas. O sujeito S4 demonstra um padrão diferente, com as fricativas palatais a assumirem valores mais elevados, embora ainda em aquisição, do que as fricativas dento-alveolares, estas com taxas de acerto mais reduzidas. A criança S5 apresenta taxas de sucesso que correspondem uma aquisição em curso para /s/ e /z/, estando /ʃ/ e /ʒ/ ainda não adquiridas, com cerca de 30% de produções conformes ao alvo. S6 revela um comportamento semelhante, embora com um maior desfasamento entre as taxas de sucesso nas fricativas dento-alveolares ([s]: 95,5%; [z]: 77,8%) e nas palatais ([ʃ]: 20%; [ʒ]: 18,2%). Finalmente, na criança S7, e como já descrito em Freitas & Ramalho (2018), apenas /s/ se encontra adquirido (100%), sendo que /z/ se encontra em aquisição (66,7%); quanto às palatais, estas apresentam valores correspondentes a não aquisição (20%).

Em suma, e apesar da heterogeneidade nos comportamentos verbais das sete crianças, observa-se uma tendência generalizada para taxas de acerto superiores nas fricativas dento-alveolares, relativamente às suas congêneres palatais. De igual modo, os segmentos não vozeados tendem a corresponder a taxas de sucesso superiores ou idênticas, quando comparados com os correspondentes vozeados. Esta tendência apenas não é confirmada para a criança S4, cujo perfil demonstra o oposto.

O Gráfico 2 apresenta taxas de sucesso, por criança, relativamente às coronais nas classes das consoantes nasais e das laterais:

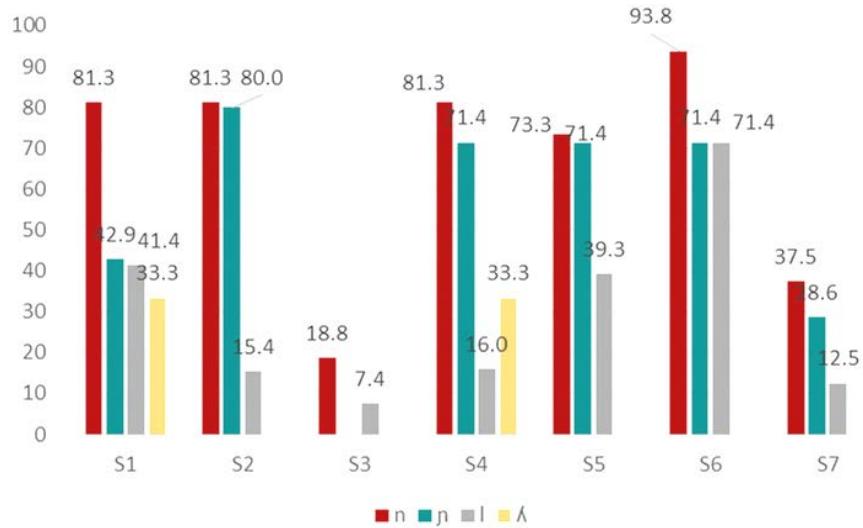


Gráfico 2: Taxas de acerto para alvos soantes (nasais e laterais) em Ataque não ramificado

Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras

Na classe das soantes, apesar dos comportamentos distintos nas várias crianças, observa-se uma tendência para a emergência e estabilização de /n/ em primeiro lugar e muita dificuldade na aquisição de /ʎ/, sendo que apenas duas crianças produzem instâncias fonéticas deste segmento em conformidade com o alvo, sempre com taxa de acerto baixa, de 33%, mostrando não aquisição do segmento.

Observa-se que, para S1, apenas /n/ se encontra adquirido (81,3%), sendo que os restantes segmentos não se encontram adquiridos ([ɲ]: 42,9%; [l]: 41,4%; [ʎ]: 33,3%). Em S2, as nasais relevam valores de estabilização, mas as líquidas não estão adquiridas, existindo apenas algumas produções para /l/ (15,4%). Os resultados mostram que S3 não tem nenhuma consoante soante adquirida, sendo a única criança que não apresenta qualquer produção para /ɲ/. Os dados relativos a S4 revelam que esta criança já adquiriu /n/ e que /ɲ/ está em aquisição, mas que as líquidas não se encontram adquiridas ([l]: 16%; [ʎ]: 33,3%). Quanto a S5, constata-se que as nasais se encontram em aquisição ([n]: 73,3%; [ɲ]: 71,4%) e que as líquidas não se encontram adquiridas, não havendo qualquer produção para a líquida palatal. S6 revela um perfil semelhante, mas em que a nasal dento-alveolar já apresenta valores que correspondem à estabilização do segmento (93,8%). Finalmente, S7 demonstra valores correspondentes a não aquisição de qualquer dos segmentos soantes.

Em suma, observa-se um comportamento mais estável na classe das consoantes nasais do que na das laterais. A existência de contraste entre ponto de articulação dento-alveolar e palatal regista-se para quatro das crianças na classe das nasais, o mesmo não se verificando na classe das laterais, sempre com valores abaixo dos 50%.

No Gráfico 3, são apresentadas as taxas de sucesso para as oclusivas dento-alveolares, uma vez que, nesta classe do modo de articulação, o PE não apresenta segmentos palatais.

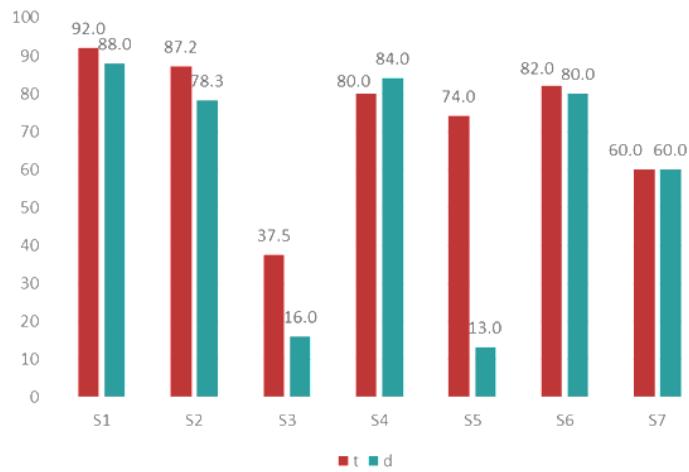


Gráfico 3: Taxas de acerto para as oclusivas dento-alveolares

Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras

No caso das oclusivas dento-alveolares, os resultados mostram, globalmente, estabilidade no uso do ponto de articulação em foco.

Assim, S1, S4 e S6 mostram que /t/ e /d/ apresentam produções com valores correspondentes a estabilização dos segmentos, sempre acima de 80%. S2 apresenta um perfil semelhante, sendo que /d/ se encontra em aquisição, mas já muito próximo da estabilização (78,3%). No caso de S5, o problema reside no contraste de vozeamento (com /t/ em aquisição, mas /d/ não adquirido) e não no ponto de articulação. Em S7, /t/ e /d/ ainda se encontram em aquisição (60%). Uma vez mais, S3 revela problemas severos com o ponto de articulação coronal: ambas as oclusivas não se encontram adquiridas, apesar de se verificar uma produção superior para o segmento não vozeado.

No Gráfico 4, é apresentada a comparação das taxas de sucesso para a fricativa /ʃ/, em Ataque não ramificado e em Coda, no sentido de testar o impacto do estatuto silábico da consoante na aquisição das sibilantes. Dadas as restrições inerentes à construção do CLCP-PE, não foi possível observar outras sibilantes em Coda (cf. secção *Metodologia*).

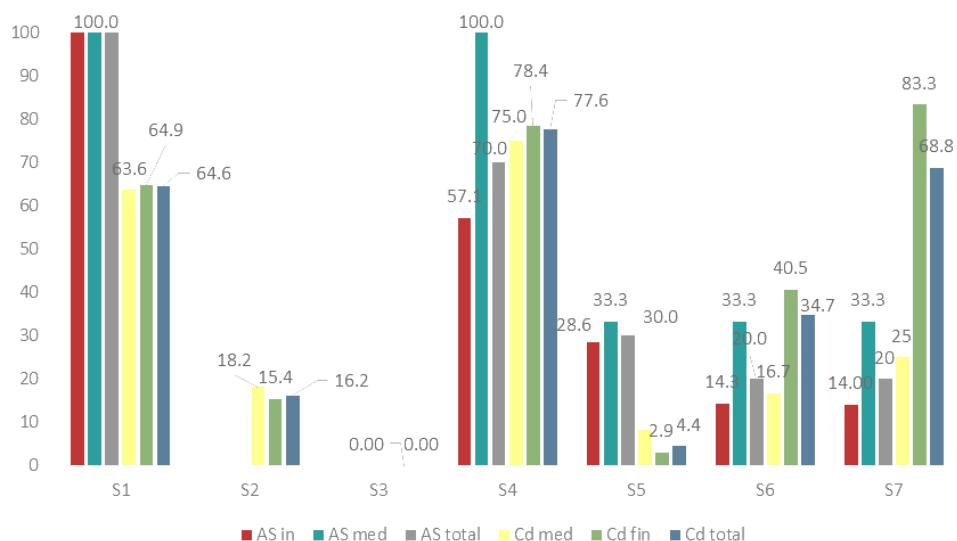


Gráfico 4: Comparação das taxas de acerto para a fricativa palatal em *Ataque simples* e em *Coda*, em função da posição na palavra

Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras

Uma vez mais, identificamos comportamentos heterogêneos entre os sujeitos observados, embora todos, à exceção de S3, que não produz [ʃ] em conformidade com o alvo, mostrem efeitos mais (S1, S2, S5, S7) ou menos acentuados (S4, S6) do estatuto silábico da consoante.

A criança S1 apresenta estabilização da fricativa palatal em Ataque simples, apesar de esta ainda não se encontrar adquirida em Coda (com valores que rodam os 64%, independentemente da posição na palavra). No caso de S2, a fricativa palatal não se encontra adquirida, sendo que as poucas produções de [ʃ] conformes ao alvo apenas ocorrem em Coda (medial e final). As crianças S3, S5 e S6 revelam valores que correspondem a não aquisição da estrutura em nenhuma das estruturas silábicas e posições de palavra testadas. Ainda assim, S5 privilegia o Ataque e S6 mostra uma ligeira preferência pela Coda. Em S4, globalmente, a taxa de acerto da Coda (77,6%) é ligeiramente superior à do Ataque simples (70%). Contudo, constata-se que o Ataque medial de palavra se encontra estabilizado (100%), embora as restantes estruturas ainda se encontrem em aquisição. No sujeito S7, verifica-se uma tendência semelhante, em que as taxas de acerto são superiores em Coda (68,8%), relativamente a Ataque simples (20%). Neste caso, a Coda final regista valores correspondentes à estabilização da estrutura.

É de salientar a tendência observada para a presença de valores superiores para [ʃ] em Ataque medial, quando comparado com a posição inicial de palavra, nos casos em que o segmento está presente no sistema da criança.

Seguidamente, na Tabela 7, são apresentadas as percentagens de acerto e as percentagens relativas às estratégias de reconstrução usadas pelas crianças no *corpus* em análise (omissões e substituições).

Tabela 7: Estratégias de reconstrução das sibilantes

			Omissões (%)	Substituições (%)	Exemplos
S1	/s/	90.9%	0%	9,1%	/s/ → [ʃ]
	/ʃ/	100%	0	0	--
	/z/	80%	0	20%	/z/ → [ʒ]
	/ʒ/	45,5%	9,1%	45,5%	/ʒ/ → [ʃ] (60%) /ʒ/ → [z] (20%) /ʒ/ → [n] (20%)
	Coda /ʃ/	64,6%	25	10,4%	/ʃ/ → [h]
S2	/s/	85,7%	0%	14,3%	Apenas 2 /ʃ/ → [v] (50%) /ʃ/ → [w] (50%)
	/ʃ/	0%	0%	100%	/S/ → [s] (90%) /S/ → [z] (10%)
	/z/	57,1%	14,3%	28,6%	/z/ → [s]
	/ʒ/	0%	0%	100%	/ʒ/ → [z]
	Coda /ʃ/	16,2%	21,6%	62,2%	/ʃ/ → [s]/

S3	/s/	9,1%	13,6%	77,3%	/s/ → [t]
	/ʃ/	0%	40%	60%	/ʃ/ → [t] (50%) /ʃ/ → [k] (16,7%) /ʃ/ → [p] (16,7%) /ʃ/ → [j] (16,7%)
	/z/	11,1%	11,1%	77,8%	/z/ → [t] (57,1%) /z/ → [j] (28,6%) /z/ → [β] (14,3%)
	/ʒ/	0%	50%	50%	/ʒ/ → [t]
	Coda /ʃ/	0%	97,7%	2,3%	/ʃ/ → [ç]
S4	/s/	40,9%	4,5%	54,5%	/s/ → [S]
	/ʃ/	70%	0%	30%	/ʃ/ → [s]
	/z/	55,6%	11,1%	33,3%	/z/ → [ʒ]
	/ʒ/	72,7%	0%	27,3%	/ʒ/ → [S] (33,3%) /ʒ/ → [v] (33,3%) /ʒ/ → [z] (33,3%)
	Coda /ʃ/	77,6%	4,1%	18,4%	/ʃ/ → [s]
S5	/s/	68,2%	13,6%	18,2%	/s/ → [t] / [S]
	/ʃ/	30%	10%	60%	/ʃ/ → [s] (50%) /ʃ/ → [t] (25%) /ʃ/ → [h] (25%)
	/z/	66,7%	11,1%	22,2%	/z/ → [S]
	/ʒ/	27,3%	18,2%	54,5%	/ʒ/ → [S]
	Coda /ʃ/	4,4%	88,9%	6,7%	/ʃ/ → [s]
S6	/s/	95,5%	0%	4,5%	/s/ → [l]
	/ʃ/	20%	0%	80%	/ʃ/ → [s]
	/z/	77,8%	0%	22,2%	/z/ → [s] (50%) /z/ → [S] (50%)
	/ʒ/	18,2%	0%	81,8%	/ʒ/ → [z] (55,6%) /ʒ/ → [S] (22,2%) /ʒ/ → [s] (11,1%) /ʒ/ → [d] (11,1%)
	Coda /ʃ/	34,7%	2%	63,3%	/ʃ/ → [s] (96,8%) /ʃ/ → [ɛ] (3,2%)

S7	/s/	100%	0%	0%	-
	/ʃ/	20%	10%	70%	/ʃ/ → [s]
	/z/	77,8%	11,1%	11,1%	/z/ → [dz]-
	/ʒ/	20%	40%	40%	/ʒ/ → [z]
	Coda /ʃ/	68,8%	27,1%	4,2%	/ʃ/ → [s]

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras

Duas tendências se observam nas estratégias de reconstrução ativadas pelas crianças na amostra sob avaliação: (1) alternância entre sibilantes vozeadas e não vozeadas, com mais produtividade do uso de não vozeadas para alvos vozeados (sobretudo nas crianças S2, S5 e S6); (2) alternância entre os pontos de articulação dento-alveolar e palatal, sendo a tendência para produzir dento-alveolares para alvos palatais mais expressiva nas crianças S2, S5, S6 e S7. O comportamento de S3 distingue-se do das restantes crianças pelo facto de privilegiar o uso de oclusivas para alvos sibilantes, preservando tendencialmente o ponto de articulação dento-alveolar e mostrando dificuldades na aquisição das classes de modo de articulação.

Tendo em conta os constituintes silábicos em foco, é possível constatar que, na maioria dos casos, em Ataque, as taxas de omissão são inferiores às taxas de substituição. Constitui, uma vez mais, exceção a esta tendência a criança S3, que apresenta taxas de omissão elevadas para as sibilantes palatais. Já em Coda, a estratégia preferencial é a omissão (S1, S3, S5 e S7), embora os sujeitos S2, S4 e S6 usem como mais produtiva a estratégia de produção de [s] para o alvo /ʃ/, mostrando que se encontram num estádio mais avançado de aquisição da estrutura silábica do PE.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados expostos acima revelam heterogeneidade nos comportamentos verbais das sete crianças observadas, todas diagnosticadas com alteração fonológica primária, associada a PSF ou a PDL. Com base nas propriedades fonológicas em foco, não foi possível discriminar comportamentos verbais de crianças como PDL (S1 e S6) das crianças com PSF (S2, S3, S4, S5, S7), pese embora este não fosse objetivo do presente trabalho, uma vez que os perfis das crianças em cada subgrupo (PSF e PDL) são bastante distintos em termos etários (S1 com 5;11 e S6 com 7;6) e de acompanhamento em terapia da fala (S3 com dois meses de intervenção e S6 com três anos de intervenção). Verifica-se, assim, a capacidade do CLCP-PE em discriminar S3 dos restantes sujeitos, com perfil etário e de acompanhamento em terapia da fala muito diferentes (S3 *versus* S1, S2, S4, S5, S6, S7).

Um aspecto crucial para o diagnóstico é o da disparidade etária entre estas crianças e os seus pares com desenvolvimento típico: note-se, a título ilustrativo, que o contraste entre /s, ʃ/ é adquirido em faixas etárias mais baixas, nos dados de referência para o PE (na faixa etária 3;0 – 3;6 em Amorim (2014) e em Mendes *et al.* (2009/2013), do que aquelas em que se inserem os sujeitos da nossa amostra (entre os 4; e os 7;0).

Centrando-nos na relação entre representação do ponto articulação coronal e classes de modo de articulação (Gráficos 1, 2 e 3), e independentemente do contraste [+ anterior], as crianças observadas seguem, globalmente, o comportamento previsto com base nos dados disponíveis para o desenvolvimento fonológico típico em PE (FREITAS, 1997; AMORIM, 2014; RAMALHO, 2017): à exceção do sujeito S3 (com taxas de acerto muito baixas em todas as categorias) e do sujeito S7, todos os outros mostram a presença do traço *coronal* nas classes das oclusivas, das consoantes nasais e das fricativas, com taxas de acerto correspondentes à *estrutura adquirida* ou à *estrutura em aquisição*. Pelo contrário, e tal como previsto também pelos dados do desenvolvimento fonológico típico em PE, o traço *coronal* não está adquirido quando coocorre com [+lateral], sendo os valores de sucesso para cada categoria segmental nesta classe sempre inferiores a 50%, em todas as crianças. Na verdade, em várias línguas do mundo, as classes das oclusivas, das

consoantes nasais e das fricativas são as primeiras a estabilizar nos sistemas fonológicos das crianças com desenvolvimento fonológico típico (BERNHARDT; STEMBERGER, 1998, 2008; FIKKERT, 2007; FREITAS, 1997; MATZENAUER-HERNANDORENA, 1990), facto que se espelha nesta observação da presença de coronais nas três classes de modo supramencionadas.

Focando-nos agora no contraste coronal [\pm anterior], observe-se a tabela 8, que sumaria os resultados apresentados nos Gráficos 1 e 2; são registados com o símbolo \checkmark os casos de presença do contraste (*em aquisição* ou *adquirido*) e registado, em cada coluna, o segmento *em aquisição* ou *adquirido*:

Tabela 8: Sumário de dados para observação do contraste Coronal [\pm anterior]

	/s,ʃ/	/z,ʒ/	/n,p/	/l,k/
S1	\checkmark	/z/	/n/	\emptyset
S2	/s/	/z/	\checkmark	\emptyset
S3	\emptyset	\emptyset	\emptyset	\emptyset
S4	/ʃ/	/ʒ/	\checkmark	\emptyset
S5	/s/	/z/	\checkmark	\emptyset
S6	/s/	/z/	\checkmark	/l/
S7	/s/	/z/	\emptyset	\emptyset

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras

Nas sibilantes (Gráfico 1; Tabela 8), e excetuando o sujeito S3, com valores de produções conformes aos alvos que não ultrapassam os 11,1% em todas as categorias desta classe, apenas S1 apresenta domínio do contraste em foco para /s,ʃ/; nos restantes sujeitos, o contraste não está adquirido e o segmento preferencial, com os perfis *adquirido* ou *em aquisição*, é o /s/ (apenas S4 tem mais sucesso com /ʃ/). Comportamento semelhante é observado para o par /z,ʒ/: o contraste coronal [\pm anterior] não está adquirido e o segmento preferencial, com os perfis *adquirido* ou *em aquisição*, é o /z/ (apenas S4 tem mais sucesso com /ʒ/). Os dados para as sibilantes denotam, assim, uma preferência pelo ponto de articulação coronal [+anterior], resultado nem sempre predicto pelos dados do desenvolvimento típico em PE (cf. tabela 2): em Amorim (2014), a ordem de aquisição registada é /ʃ, s, ʒ/ >> /z/; em Mendes *et al.* (2009/2013), a ordem é /s,ʃ/ >> /z,ʒ/. Em ambos os casos, o contraste é adquirido cedo. Esta aquisição precoce do contraste coronal [\pm anterior] nos dados do desenvolvimento fonológico típico pode ser atribuída a propriedades do *input*, que tornam o segmento [ʃ] saliente (frequência no léxico; produção como marcador de plural, na periferia direita da palavra; uso de estratégias da oralidade em fronteira de palavra que privilegiam o uso de [ʃ] e o apagamento frequente de [s] (exemplo: *as sopas* [əʃsópəʃ] é produzido como [əʃópəʃ]; *os sacos* [uʃsákuʃ] é produzido como [uʃákuʃ])). A preferência por coronal [+ anterior] nesta amostra de crianças com desenvolvimento atípico pode, assim, revelar menos sensibilidade aos dados do *input* e preferência pela ativação de uma estrutura não marcada nas línguas do mundo, universal, como é o caso da coocorrência de traços coronal [+anterior] (CLEMENTS, 2001, 2009). Note-se, porém, que Ramalho (2017) relata a ordem de aquisição /s/ >> /ʃ, z/ >> /ʒ/ no PE, a qual prevê o comportamento da amostra deste estudo (/s >>ʃ/ e /z >>ʒ/). O facto de ter sido usado o mesmo instrumento de avaliação fonológica em Ramalho (2017) e nesta investigação (o CLCP-PE), diferente dos usados em Mendes *et al.* (2009/2013) e em Amorim (2014), pode ser um fator relevante para justificar os dados aqui analisados; este aspeto deverá ser tido em consideração futuramente, com dados que testem dois ou mais instrumentos de avaliação fonológica na mesma amostra.

No Gráfico 1, registam-se dois padrões quanto a [±vozeado]: (1) os segmentos [-vozeado] tendem a corresponder a taxas de sucesso superiores; (2) as taxas de sucesso são idênticas para as contrapartidas [-vozeado] / [+vozeado]. Apenas a criança S4 apresenta taxas de acerto mais altas para [+vozeado]. O contraste encontra-se adquirido na maior parte dos casos, mostrando que o problema com as sibilantes reside mais na aquisição do contraste de ponto de articulação do que na aquisição do contraste de vozeamento.

Consulte-se novamente a Tabela 8 para o confronto dos dados obtidos para os pares de sibilantes /s,ʃ/ e /z,ʒ/ com os obtidos para os pares congêneres nas restantes classes naturais de modo observadas (/n,ɲ/ e /l,ʎ/). Verificamos que a aquisição do contraste coronal [± anterior] não ocorre da mesma forma em todas as classes observadas: (1) estabiliza primeiro na classe das consoantes nasais, o que é predicto pelos dados do desenvolvimento típico do PE, com aquisição precoce desta classe (FREITAS, 1997; COSTA, 2010); (2) as sibilantes demonstram a não aquisição deste contraste, com preferência pela aquisição de inicial das dento-alveolares; (3) a classe das laterais apenas está representada em S6, com preferência pela alveolar.

Os dados acima descritos confirmam, assim, a dificuldade na aquisição do contraste *obstruente posterior x anterior* preposta com base em Clements (2001, 2009) e em Amorim (2014) e já evocada em Freitas e Ramalho (2018). Em Clements (2009), o contraste *soante posterior x anterior* (neste caso, /n,ɲ/ e /l,ʎ/) é considerado mais acessível do que o contraste *obstruente posterior x anterior* (neste caso, /s,ʃ/ e /z,ʒ/), com implicações para a aquisição, também já referidas em Freitas & Ramalho (2018): o contraste *soante posterior x anterior* precederia, assim, a aquisição do contraste *obstruente posterior x anterior*. Tal foi registado na literatura para o desenvolvimento típico em PE apenas para /n,ɲ/ (cf. Tabelas 2 e 3, acima), aspecto realçado em Amorim (2014), quando discute a proposta de Clements (2009). O contraste em /l,ʎ/ é o último a ser adquirido em PE, dentro dos pares de segmentos em foco, facto que se confirma no presente estudo. À exceção das crianças S3 e S7, e por razões distintas (inventário fonológico muito reduzido em S3; ordem de aquisição diferente em S7), as restantes crianças da nossa amostra permitem confirmar a ordem de aquisição /n,ɲ/ >> /s,ʃ/ >> /z,ʒ/ >> /l,ʎ/. A preposta com base na literatura sobre o desenvolvimento típico em PE. Desta forma, constata-se que a coocorrência de traços [-soante; - contínuo; coronal [±anterior]] precede [-soante; +contínuo; coronal [±anterior]], que, por sua vez, precede [+soante; +contínuo; coronal [±anterior]]. Assim, a ordem preposta em Freitas & Ramalho (2018) para as alterações fonológicas primárias, com base num estudo de caso (S7 na presente amostra) - *obstruente posterior x anterior* >> *soante posterior x anterior* -, não se confirma no presente estudo. A diferença poderá estar entre sujeitos com um sistema fonológico desviante (S7) e sujeitos com atraso no desenvolvimento (os restantes neste estudo).

Quanto às estratégias de reconstrução observadas no *corpus* em análise (alternância entre sibilantes vozeadas e não vozeadas, com mais produtividade no uso de não vozeadas para alvos vozeados, sobretudo nas crianças S2, S5 e S6; alternância entre os pontos de articulação dento-alveolar e palatal, com tendência para uso de dento-alveolares para palatais, mais expressiva nas crianças S2, S5, S6 e S7), estas revelam, tal como as taxas de acerto, a preferência pelo ponto de articulação coronal [+anterior], não marcado nas línguas do mundo, bem como pelo uso de produções [-vozeado], comportamento que obedece igualmente a uma tendência universal (CLEMENTS, 2001, 2009). No entanto, as estratégias de reconstrução permitem-nos observar dois perfis distintos: (1) crianças num estádio de desenvolvimento fonológico menos avançado, com apenas coronal [+anterior] no sistema (S2 e S7), uma vez que todas as instâncias fonéticas são dento-alveolares; (2) crianças num estádio de desenvolvimento fonológico mais avançado, com padrões de alternância que se consubstanciam em instâncias dento-alveolares para alvos palatais e vice-versa (S1, S4, S5 e S6), encontrando-se estas num estádio de instabilidade na representação fonológica dos valores do traço [±anterior] no domínio de coronal. Esta avaliação é crucial para a prática clínica, pois a instabilidade associada a [±anterior], com consequente não exclusividade de [+anterior], revela uma progressão no desenvolvimento e deve ser usada na programação da intervenção.

O comportamento de S3, como referimos antes, é distinto do das restantes crianças pelo facto de privilegiar o uso de oclusivas para alvos sibilantes, embora preservando tendencialmente o ponto de articulação dento-alveolar. Tal mostra que o problema nesta criança reside ainda na discriminação de modos de articulação, o que denota um conhecimento fonológico muito imaturo (FREITAS, 1997; BERNHARDT; STEMBERGER, 1998).

Quanto ao impacto da estrutura silábica na aquisição das sibilantes nesta amostra, referimos já que, em Ataque, as taxas de omissão são inferiores às taxas de substituição. A exceção, uma vez mais, é a criança S3, com taxas de omissão elevadas para as sibilantes palatais; o uso desta estratégia em Ataque tem sido associada, nos estudos sobre o PE, a um conhecimento fonológico imaturo

(FREITAS, 1997; FREITAS; RAMALHO, 2018), perfil que se adequa a S3. Já em Coda, a estratégia preferencial é a omissão (S1, S3, S5 e S7), embora os sujeitos S2, S4 e S6 usem como mais produtiva a estratégia de produção de [s] para o alvo [ʃ], por se encontrarem num estádio mais avançado do desenvolvimento fonológico. O uso de [s] em Coda não tem sido registado para o desenvolvimento típico em PE (FREITAS, 1997); esta preferência deverá ser testada junto de mais sujeitos com alterações fonológicas primárias, no sentido de se investigar a sua produtividade como marcador clínico na caracterização deste quadro clínico.

Os comportamentos verbais das crianças em Ataque e em Coda (para o alvo [ʃ], o único que permite a comparação) mostram que os sujeitos S1, S2, S3, S5 e S7, ao contrário de S4 e S6, tratam este segmento de modo distinto nas duas posições silábicas (cf. gráfico 3 e tabela 8): (a) em Ataque, S1 mostra estabilização do segmento (100%), o que não acontece em Coda, com 35,4% de omissões; (b) em S2, 100% das produções em Ataque mas apenas 62,2% em Coda são de dento-alveolares; (c) S3 e S5 usam preferencialmente oclusivas em Ataque e omissão em Coda; (d) em S7, o segmento não está adquirido em Ataque, sendo produzido como [s], mas está em aquisição em Coda (68,8%), sendo as formas desviantes correspondentes maioritariamente a omissão. Verifica-se, assim, nos dados sob avaliação, um impacto da estrutura silábica na aquisição em crianças com alterações fonológicas primárias. Veja-se o caso particular de S3, com um sistema fonológico muito imaturo, que usa preferencialmente oclusivas para o alvo /ʃ/ em Ataque, enquanto que a fricativa em Coda está sempre sujeita a omissão, o que mostra que a aquisição da estrutura silábica, sendo gradual, tem impacto na construção das representações fonológicas. Como referimos, as crianças que usam [s] em Coda estão num estádio de aquisição mais avançado do que as que apresentam omissões, uma vez que as primeiras têm já uma raiz consonântica no domínio de uma posição silábica já disponível no sistema, enquanto que as que apresentam maioritariamente omissões ainda não têm esta posição silábica disponível no seu sistema.

Referimos, acima, a tendência para a presença de valores superiores para [ʃ] em Ataque medial, quando comparado com o Ataque inicial, nos casos em que o segmento está presente no sistema da criança. Este comportamento é inesperado, uma vez que a posição inicial de palavra é tradicionalmente assumida como um contexto facilitador da aquisição (BERNHARDT; STEMBERGER 1998, 2008). Este aspeto deverá ser testado junto de outras amostras com alteração fonológica primária, no sentido de se confirmar o efeito facilitador da posição medial de palavra na aquisição segmental em crianças com este perfil, relevante para a programação da intervenção terapêutica.

Lousada (2012) é o único estudo que descreve a aquisição segmental de crianças portuguesas com alterações fonológicas primárias. As taxas médias de ocorrência dos processos designados como despalatalização (5%) e palatalização (2,9%) das sibilantes na sua amostra são baixas, tendo sido registada heterogeneidade no comportamento das crianças avaliadas pela autora. Pelo contrário, o presente estudo mostra problemas na aquisição do contraste coronal [±anterior] e taxas elevadas de alternâncias entre sibilantes dento-alveolares e palatais, o que não vai ao encontro dos resultados expostos em Lousada (2012). Dada a escassez de sujeitos portugueses com esta patologia avaliados em estudos já disponíveis, serão necessários mais dados empíricos sobre o desenvolvimento atípico em PE para verificar se a tendência registada no presente artigo é ou não recorrente nas alterações fonológicas primárias. Note-se que estudos sobre crianças brasileiras com perturbação fonológica relatam a produtividade do uso de [s] e [z] para alvos /ʃ/ e /ʒ/, respetivamente (MATZENAUER-HERNANDORENA, 1995; MOTA, 1996; LAMPRECHT *et al.*, 2004; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2009), tal como atestado na presente amostra.

5 CONCLUSÕES

Como referido, o presente estudo exploratório pretendeu dar continuidade ao trabalho iniciado em Freitas e Ramalho (2018), tendo como objetivo central a disponibilização de dados empíricos novos sobre a perturbação fonológica em PE, focando-nos em crianças com alterações fonológicas primárias. A heterogeneidade da amostra (idades entre os 3;2 e os 7;6), os diferentes diagnósticos específicos (PSF e PDL) e o perfil de acompanhamento em terapia da fala constituem claras limitações ao estudo. Ainda assim, foi possível formular algumas generalizações e identificar padrões preferenciais e ordens de aquisição relativas à emergência e estabilização dos contrastes inerentes às sibilantes em PE – *ponto de articulação* e *vozeamento* – bem como ao impacto da constituição silábica na aquisição do inventário fonológico do PE em contexto de desenvolvimento linguístico atípico, aspectos a testar em amostras maiores e mais homogéneas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C. *Padrão de Aquisição de Contrastes do PE: a interação entre traços, segmentos e sílabas*. Tese (Doutoramento em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2014.

BERNHARDT, B. M.; STEMBERGER, J. *The handbook of phonological development from the perspective of constraint-based nonlinear phonology*. San Diego: Academic Press, 1998.

BERNHARDT, B. M., STEMBERGER, J. Constraint-based nonlinear phonological theories: application and implications. In: BALL, M.; PERKINGS, M.; MULLER, N.; HAWARD, S. (org.). *The handbook of clinical linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2008. p. 423-437.

BISHOP, D. V. M. et al. CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS ONE*, n.11, p.1-26, 2016.

BISHOP, D. V., SNOWLING, M. J., THOMPSON, P. A., GREENHALGH, T., and CATALISE-2 consortium. Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, v. 58, n. 10. p. 1068-1080. 2017.

BOWEN, C. *Children's speech sound disorders*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015.

BROOMFIELD, J.; DODD, B. The nature of referred subtypes of primary speech disability. *Child Language and Therapy*, v.20, n. 2, p.135-151, 2004.

CLEMENTS, G. N.; HUME, E. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. (org.). *The Handbook of Phonological Theory*. Cambridge: Blackwell, 1995. p. 245-306.

CLEMENTS, G. N. Representational economy in constraint-based phonology. In: HALL, T. A. (ed.). *Distinctive feature theory*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2001. p. 71-146.

CLEMENTS, G.N. Phonological features. In: RAIMY, E.; CAIRNS, C. E. (ed.). *Contemporary views on architecture and representations in phonology*. Cambridge, MA: MIT Press, 2009. p.19-68.

COSTA, T. *The Acquisition of the consonantal system in European Portuguese: focus on place and manner features*. 2010. Dissertação (Doutoramento) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CROSBIE, S.; HOLM, A.; DODD, B. Intervention for children with severe speech disorder: a comparison of two approaches. *International Journal of Language & Communication Disorders*, v.40, p.467-491, 2005.

DINNSEN, D. Variation in developing and fully developed phonetic inventories. In: FERGUSON, C.; MENN, L.; STOEL-GAMMON, C. (org.). *Phonological development – models, research, implications*. Maryland: York Press, 1992. p. 191-210.

FIKKERT, P. Acquiring phonology. In: LACY, P. de (org.). *Handbook of phonological theory*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2007. p. 537-554.

FREITAS, M. J.; ALMEIDA, L., COSTA, T. O papel da alofonia na construção de representações lexicais em contextos monolingue e bilingue. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, p.83-106, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2012-2/edicao-especial-2012/>. Acesso em: 22 jun. 2019.

FREITAS, M. J.; RAMALHO, M. Sobre a aquisição do ponto de articulação das sibilantes na perturbação fonológica: um estudo de caso. In: LAZZAROTTO-VOLCÃO, C.; FREITAS, M. J. (ed.). *Estudos em Fonética e Fonologia - Coletânea em homenagem a Carmen Matzenauer*. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 223-246.

FREITAS, M. J. *Aquisição da estrutura silábica do português europeu*. 1997. Tese (Doutoramento) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.

LAMPRECHT, R. R. et al. *Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Modelo padrão de aquisição de contrastes: uma proposta de avaliação e classificação dos desvios fonológicos*. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

LOUSADA, M. *Alterações fonológicas em crianças com perturbação de linguagem*. Universidade de Aveiro. 2012. Tese (Doutoramento) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.

MACWHINNEY, B.; ROSE, Y. The PhonBank initiative. In: DURAND, J.; GUNT, U.; KRISTOFFERSEN, G. (org.). *The Oxford handbook of corpus Phonology*. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 380-401.

MATEUS, M. H.; ANDRADE, E. *The phonology of oortuguese*. New York: Oxford University Press, 2000.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. *Aquisição da fonologia do português. estabelecimento de padrões com base em traços distintivos*. 1990. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. Distúrbios no desenvolvimento fonológico: a relevância do traço [coronal]. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 29, p. 69-75, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636917>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MENDES, A. et al. *Teste fonético-fonológico da avaliação da linguagem pré-escolar – ALPE*. Aveiro: Designeed, Lda, 2009, 2013.

MOTA, H. B. *Aquisição segmental do português: um modelo implicacional de complexidade de traços*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

RAMALHO, A. M. *Aquisição fonológica na criança: tradução e adaptação de um instrumento de avaliação interlingüístico para o PE*. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade de Évora, Évora, 2017.

RAMALHO, A. M.; ALMEIDA, L.; FREITAS, M. J. *CLCP-PE (Avaliação Fonológica da Criança: Crosslinguistic Child Phonology Project – Português Europeu)*. Registo IGAC: 67/2014.

RAMALHO, A. M.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C.; FREITAS, M. J. Contributo para a identificação de marcadores clínicos em contexto de perturbação fonológica: dados do português europeu. *Matraga - Estudos Linguísticos e Literários*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 41, p. 497-523, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/matraga.2017.28714>. Acesso em: 20 fev. 2018

REIS, T. *A Avaliação fonológica na perturbação dos sons da fala – Modelo Padrão de Aquisição de Contrastos. Estudo de Caso*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2019

SUA-KAY, E.; TAVARES, D. *Teste de avaliação da linguagem na criança (TALC)*. 4. ed. Lisboa: Oficina Didática, 2007.

YAVAS, M. et al. *Avaliação fonológica da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



Recebido em 31/01/2019. Aceito em 05/04/2019.

ANÁLISE ACÚSTICA E MODELO REPRESENTACIONAL: UMA PROPOSTA INICIAL DE ENTENDIMENTO DOS DESVIOS FONOLÓGICOS

ANÁLISIS ACÚSTICA Y MODELO REPRESENTACIONAL:
UNA PROPUESTA INICIAL DE ENTENDIMIENTO DE LOS TRASTORNOS FONOLÓGICOS

ACOUSTIC ANALYSIS AND REPRESENTATIONAL MODEL:
AN INITIAL PROPOSAL FOR UNDERSTANDING PHONOLOGICAL DISORDERS

Carla Cristofolini*

Prefeitura Municipal de São José

Cristiane Lazzarotto-Volcão**

Universidade Federal de Santa Catarina

* Fonoaudióloga, Mestre e Doutora em Linguística (UFSC), fonoaudióloga educacional da Secretaria Municipal de Educação de São José/SC. migola@uol.com.br.

** Mestre e Doutora em Letras (UCPel), com pós-doutorado no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Professora Associada da UFSC, onde atua no curso de Graduação em Letras Português e no Programa de Pós-Graduação em Linguística. cristiane.volcao@gmail.com.

RESUMO: Este artigo trata de um estudo de caso, em que é realizada uma análise dos dados de fala de uma criança de 5 anos de idade, com desvio fonológico, com o objetivo de aliar uma análise fonológica, mediada por um modelo representacional de base gerativa, a uma perspectiva objetiva, por meio da análise acústica. Em especial, discute-se acerca dessa possibilidade, a partir do estudo da produção da classe das fricativas, buscando, também, o aprofundamento da avaliação fonético-fonológica, enriquecendo a análise do sistema fonológico atípico da criança. Ao final, é feita uma discussão das vantagens de uma abordagem desse tipo para a terapia fonoaudiológica, bem como uma discussão em torno da viabilidade de uma análise dessa natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Análise acústica. Desvio fonológico. Fricativas.

RESUMEN: Este artículo hace un análisis de los datos de habla de un niño de 5 años de edad, con trastorno fonológico, con el objetivo de aliar un análisis fonológico, mediado por un modelo representativo de base generativa, a una perspectiva objetiva, por medio del análisis acústico. En particular, se hace una discusión en torno a esta posibilidad, a partir del estudio de la producción de la clase de las fricativas, buscando, también, la profundización de la evaluación fonético-fonológica, enriqueciendo el análisis del sistema fonológico atípico del niño. Al final, se hace una discusión de las ventajas de un abordaje de ese tipo para la terapia fonoaudiológica, así como una discusión en torno a la viabilidad de un análisis de esa naturaleza

PALABRAS CLAVE: Análisis acústico. Trastorno fonológico. Fricativas.

ABSTRACT: This paper analyses the speech data of a 5-year-old child with a phonological disorder in order to combine a phonological analysis, mediated by a generative based representational model, to an objective perspective through acoustic analysis. In particular, a discussion about this possibility is presented, based on the study of the production of the class of the fricatives, also seeking to deepen the phonetic-phonological evaluation, enriching the analysis of the atypical phonological system of the child. In the end, a discussion of the advantages of such an approach to speech therapy is offered, as well as a discussion about the feasibility of such an analysis.

KEYWORDS: Acoustic analysis. Phonological Disorder. Fricatives.

1 INTRODUÇÃO

Até a década de 80, o entendimento que se tinha dos desvios fonológicos (DF) era muito incipiente para que se compreendesse e, principalmente, se soubesse como remediar esse quadro. Tanto o era, que a terapia fonoaudiológica para esses casos resumia-se a exercícios de motricidade oral, geralmente em frente a um espelho, pois se acreditava que a criança tinha exclusivamente um problema de articulação dos sons da fala. Além disso, tinha por base a ideia de que o terapeuta deveria ensinar a produção de todos os sons ausentes na fala da criança, o que demonstrava que as técnicas terapêuticas tinham uma concepção comportamentalista e estruturalista de aquisição da linguagem (MOTA, 2001; LAMPRECHT *et al.*, 2004).

A contribuição dada pelos estudos em fonologia gerativa – abordagem que surge para contestar a visão comportamentalista e estruturalista acerca da aquisição da linguagem – é considerada, hoje, como um grande marco para a Fonoaudiologia. Compreender que, mesmo a criança com um desvio severo, apresenta um sistema organizado, com suas regras e restrições, é fundamental na, então, nova concepção de se tratar o DF. Nessas últimas três décadas, com base nessa nova compreensão, novas formas de classificação da severidade do DF surgiram, vários métodos terapêuticos foram testados e modelos de análise foram propostos (LAMPRECHT, 1986; HERNANDORENA, 1988; MOTA, 1990, 1996; KESKE-SOARES, 1996, 2001; LAZZAROTTO, 2005; DUARTE, 2006; LAZZAROTTO-VOLCAO, 2009; GIACCHINI, 2015). Nessa nova concepção, entende-se que a criança tem uma dificuldade em organizar sua gramática de sons. O terapeuta tem a função de auxiliar a criança nesse processo de organização e o

faz por meio de ações que permitam à criança compreender o valor distintivo dos sons e a empregá-los de modo a produzir os sentidos que deseja. Acredita-se, também, que a criança é criativa e é capaz de generalizar o conhecimento linguístico que adquire nas sessões terapêuticas.

Mais atualmente, em função de maior e mais facilitado acesso à tecnologia e do surgimento de *softwares* livres, a análise acústica de dados de fala vem sendo utilizada mais amplamente na compreensão dos DF e trazendo novas possibilidades para a terapia fonoaudiológica. Esse tipo de análise permite identificar características como a gradiência fônica. Por exemplo, Cristofolini (2008, 2013) verificou que crianças de diferentes idades e adultos, com fala considerada típica, produzem segmentos plosivos e fricativos com características levemente diferenciadas (gradientes), que não interferem em sua identificação perceptual pelo ouvinte. Várias destas gradiências referem-se à presença/ausência da barra de vozeamento em segmentos plosivos e fricativos, ou seja, foram verificadas interrupções na barra de vozeamento ou sua presença em segmentos não vozeados, em percentuais variáveis. Dentre os casos de gradiência fônica, Rodrigues *et al.* (2008) ressaltam também a presença dos contrastes fônicos encobertos.

Segundo Berti (2010), contraste fônico encoberto (*covert contrast*) é a expressão utilizada para descrever o que é categorizado como contrastes fônicos que são imperceptíveis auditivamente, mas detectáveis acústica e/ou articulatoriamente, denotando que a criança usa pistas não robustas e/ou inapropriadas para o segmento em questão ou que ela usa essas pistas em magnitudes não previstas, com valores insuficientes ou exacerbados, que estariam levando à percepção de troca de segmentos. Por exemplo, o estudo Berti e Marino (2011) analisa acusticamente a fala de uma criança com DF, de 6 anos de idade, que neutraliza os contrastes entre as plosivas /t/ e /k/; como resultado aponta que, na verdade, a criança não substitui categoricamente os segmentos, mas sim apresenta contrastes fônicos encobertos, caracterizados pelo uso de um conjunto de pistas fonéticas de forma diferente das utilizadas por crianças sem alterações na fala. Assim, parece que, mesmo produzindo um alvo de forma diferente da fala típica, algum tipo de distinção fônica a criança realiza, ou seja, verifica-se que crianças com DF produzem sons diferentes para o alvo certo e para o alvo errado, mesmo que para o ouvinte esses sons pareçam iguais.

Esses estudos têm utilizado como suporte teorias que não são de base gerativa, tais como a Fonologia Gestual/Fonologia Acústico-Articulatória, que tomam como primitivo de análise o gesto articulatório que, segundo Albano (2001, p. 52), pode ser definido como “uma oscilação abstrata que especifica constrições no trato vocal e induz os movimentos dos articuladores” – e é, ao mesmo tempo, uma unidade abstrata e concreta.

Desta forma, nesse momento, a questão que se coloca é a seguinte: seria possível aliar uma abordagem acústica a um modelo fonológico representacional? Que tipo de implicações isso pode trazer para a prática fonoaudiológica ou para a teoria linguística? Neste artigo, tem-se como objetivo discutir essa possível abordagem, conciliando análises acústicas e conceitos como gradiência fônica e contrastes encobertos a um modelo representacional gerativista – o Modelo Padrão de Aquisição de Contrastos - PAC (LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2009). Esta proposta será discutida a partir de dados de um menino de 5 anos, que apresenta um quadro de DF. Mais especificamente, será analisado o comportamento fonético-fonológico da classe das fricativas, relacionando contrastes encobertos e contrastes fonológicos, com vistas, também, a novas possibilidades terapêuticas.

2 METODOLOGIA

Este estudo de caso visa a integrar um modelo fonológico representacional à análise acústica; para tanto, utiliza, como dados de análise, a fala de um menino de cinco anos (chamado aqui de M.), atendido na Clínica Escola de Fonoaudiologia da UFSC, com

diagnóstico de DF. A fala analisada é resultado de uma avaliação fonológica e de uma gravação de fala espontânea, feitas pelo estagiário-terapeuta, numa mesma sessão, após um período de dois semestres letivos de atendimento no setor.

Os dados da avaliação fonológica foram coletados na sala de terapia, com o auxílio do instrumento Avaliação Fonológica da Criança (YAVAS; MATZENAUER; LAMPRECHT, 1991), transcritos e analisados de acordo com as análises propostas pelo instrumento. Posteriormente, os dados foram interpretados através do modelo fonológico PAC (LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2009), descrito na seção 3.1.

Os dados para a análise acústica foram obtidos através de fala espontânea, a partir de um vídeo gravado também na sala de terapia (ambiente considerado silencioso), por meio de uma filmadora digital (procedimentos de avaliação adotados pelo estagiário-terapeuta). Posteriormente, o arquivo de vídeo foi convertido para áudio (gerando um arquivo no formato *wav*). A análise acústica foi realizada por meio do software *Praat*¹. Durante a análise acústica, primeiramente foi realizada uma inspeção visual geral dos segmentos de fala, buscando características gerais e peculiares na fala de M. e uma primeira caracterização dos segmentos fricativos, objetivo deste estudo. Em seguida, os dados foram segmentados e etiquetados, contando com 4 *tiers*: no primeiro, foram destacados os enunciados de M. (separando-os da fala do estagiário-terapeuta); no segundo, segmentou-se as palavras que continham segmentos fricativos, no terceiro, os segmentos fricativos, ou melhor, a pausa destinada à marcação do tempo fonológico da fricativa (uma vez que M. aparentemente não produz segmentos fricativos) e, no quarto, dados da duração (em ms) destes segmentos/pausas e observações qualitativas. Posteriormente, os valores de duração da palavra e dos segmentos fricativos foram extraídos manualmente. Para a tabulação dos dados, foram considerados o segmento fricativo propriamente dito, seus respectivos pontos de articulação e vozeamento. Como critérios de análise, foram contempladas a duração relativa da pausa/tempo fonológico destinado à fricativa em questão em relação à palavra que a contém; a duração dos segmentos fricativos em relação ao ponto articulatório e a diferença entre a duração dos segmentos fricativos não vozeados e fricativos vozeados. Ainda, num complemento à análise das fricativas, foram selecionadas alguns segmentos africados, que também foram analisados seguindo os critérios destinados às fricativas. Num segundo momento da análise acústica, os dados de M. foram comparados com um grupo controle (CRISTOFOLINI, 2013)², também formado por crianças de 6 anos, na mesma faixa etária de M.

Como é sabido que a taxa de elocução do falante influencia diretamente na duração absoluta dos segmentos de fala, optou-se em realizar as análises temporais somente a partir de dados relativos, ou seja, o percentual que o segmento/pausa ocupa em relação à palavra, tanto nos dados de M. quanto nos dados do grupo controle.

Finalmente, destaca-se que esta pesquisa é integrante do Projeto de Pesquisa “O detalhe acústico: uma análise acústica exploratória dos segmentos de fala”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, sob o n.º 2057.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 ANÁLISE FONOLÓGICA

3.1.1 O Modelo Padrão de Aquisição de Contrastes (PAC)

¹ PRAAT: doing phonetics by computer. Software de análise de fala, versão 5.2.22, disponível livremente a partir do site www.praat.org; copyright © 1992-2011 by Paul Boersma and David Weenink.

² Os dados do grupo controle advêm de parte do estudo (CRISTOFOLINI, 2013), feito para a tese “Gradiência na fala infantil: caracterização acústica de segmentos plosivos e fricativos e evidências de um período de ‘refinamento articulatório’”.

O modelo desenvolvido em Lazzarotto-Volcão (2009) foi proposto para avaliar a aquisição fonológica em crianças falantes do PB e identificar casos de DF. Essa proposta incorpora os princípios fonológicos propostos por Clements (2009 [2005]), os quais estão descritos a seguir, de forma resumida:

- a) *Feature Bounding* (Limitação de Traços) – este princípio refere-se ao poder que os traços possuem de aumentar o número de categorias potencialmente contrastivas em um sistema.
- b) *Feature Economy* (Economia de Traços) – de acordo com este princípio, os traços tendem a ser combinados maximamente.
- c) *Marked Feature Avoidance* (Evitação de Traços Marcados) – este princípio afirma que certos valores de traços tendem a ser evitados pelas línguas.
- d) *Robustness* (Robustez) – este princípio diz respeito ao fato de certos contrastes, relativos a traços mais robustos, apresentarem a tendência de serem mais frequentes se comparados a contrastes relativos a traços menos robustos.
- e) *Phonological Enhancement* (Reforço Fonológico) – por fim, este princípio refere-se ao fato de valores marcados de traços poderem ser introduzidos em um sistema para reforçar contrastes perceptuais fracos.

Além de embasar seu modelo nesses princípios, a autora faz algumas adaptações necessárias, por conta das particularidades do PB e do processo de aquisição dessa língua, como língua materna. Os dados empíricos da aquisição tomados como parâmetro para essas adaptações estão em Lamprecht *et al.* (2004).

O PAC permite analisar o inventário de sons de uma criança durante a aquisição e identificar casos de DF, bem como avaliar a gravidade desse desvio. Esse modelo analisa os segmentos (e, portanto, os contrastes) presentes no sistema e, também, como a criança ocupa os espaços fonológicos ausentes – fato não observado em outras propostas de análise da fonologia infantil.

São previstas quatro grandes etapas do processo de aquisição, em que os contrastes vão emergindo a partir da aquisição de novos traços pela criança, ou à medida que novas coocorrências vão sendo estabelecidas. Na figura 1 tem-se uma visão geral do modelo, em que cada etapa está representada por uma tonalidade específica.

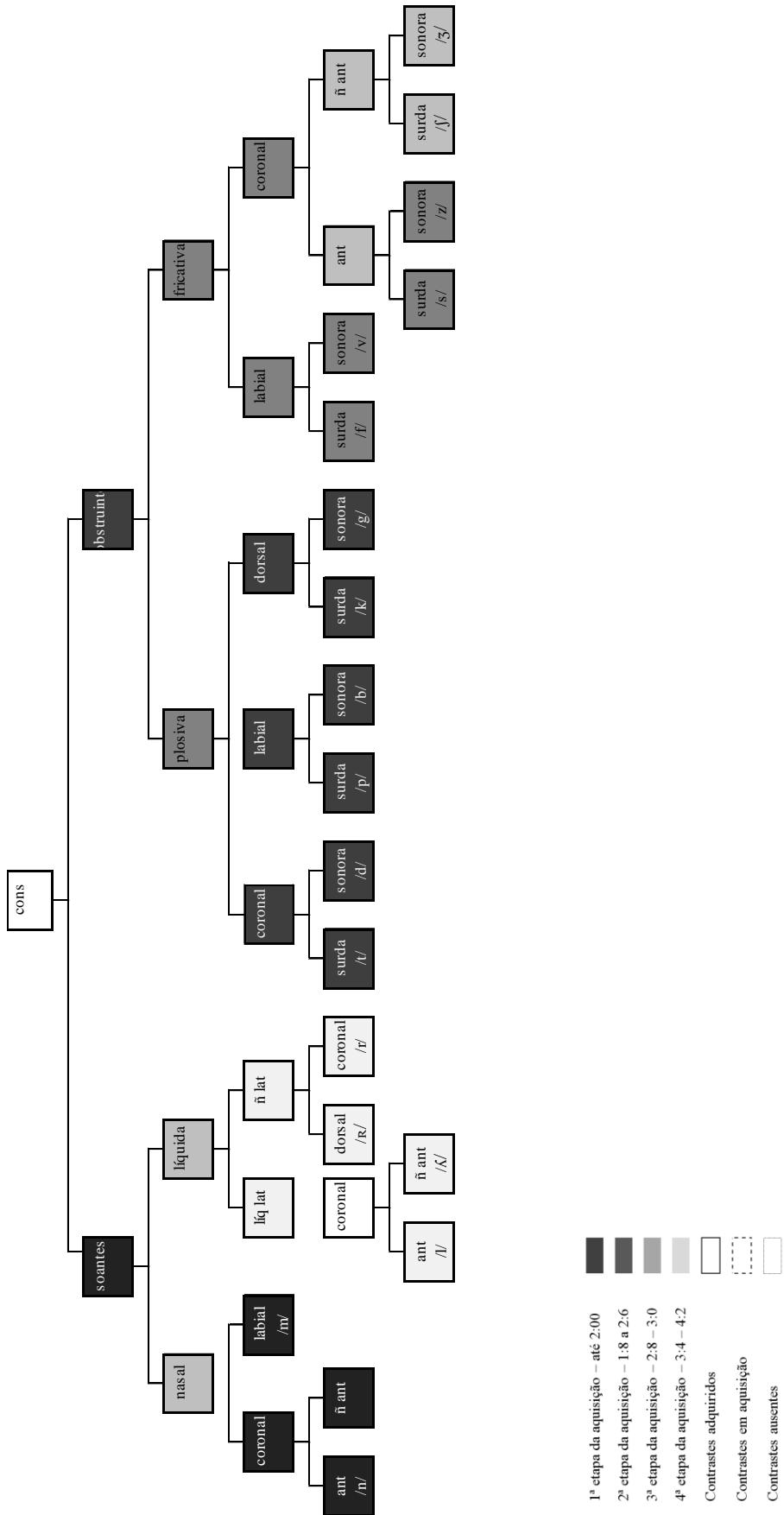


Figura 1: Etapas da aquisição do PB, segundo o Modelo PAC.

Fonte: Lazzarotto-Volcão (2009).

Para mais bem compreender as quatro etapas propostas pelo PAC, apresenta-se, a seguir, o Quadro 1, em que constam os traços marcados que surgem em cada etapa, as coocorrências que se estabelecem e os contrastes que emergem a partir disso. É importante destacar nesse quadro que, a partir da 4^a etapa, não há a aquisição de traços novos. Indo além, podemos ver que já na primeira etapa do processo de aquisição, quase todos os traços (5 de 7) já emergem no sistema fonológico da criança. Esse fato evidencia que a complexidade do sistema vai-se configurando através das coocorrências que surgem a partir dos traços adquiridos. Essas coocorrências é que fazem com que os vários contrastes surjam no sistema (HERNANDORENA, 1990; LAZZAROTTO-VOLCÃO E MATZENAUER, 2008; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2009).

Etapas de aquisição do PAC	Traços marcados adquiridos	Coocorrências formadas	Contrastes estabelecidos a partir das coocorrências
1	<ul style="list-style-type: none"> [+soante] [labial] [dorsal] [-anterior] [+voz] 	<ul style="list-style-type: none"> [+consonantal, +soante] [-soante, labial] [-soante, dorsal] [+soante, labial] [+soante, coronal, -anterior] [-soante, coronal, +voz] [-soante, labial, +voz] [-soante, dorsal, +voz] 	<ul style="list-style-type: none"> Soantes <i>versus</i> obstruintes Plosivas coronais <i>versus</i> labiais Plosivas coronais <i>versus</i> dorsais Plosivas labiais <i>versus</i> dorsais Nasais coronais <i>versus</i> labial Nasais coronais anterior <i>versus</i> não-anterior Plosivas coronais surda <i>versus</i> sonora Plosivas labiais surda <i>versus</i> sonora Plosivas dorsais surda <i>versus</i> sonora <p>Total da etapa: 9</p>
	Total da etapa: 5	Total da etapa: 8	
2	<ul style="list-style-type: none"> [+contínuo] 	<ul style="list-style-type: none"> [-soante, +contínuo] [+continuo, labial] [+contínuo, coronal, +voz] [+contínuo, labial, +voz] 	<ul style="list-style-type: none"> Plosivas <i>versus</i> fricativas Fricativas coronais <i>versus</i> labiais Fricativas coronais surda <i>versus</i> sonoras Fricativas labiais surda <i>versus</i> sonora <p>Total da etapa: 4</p> <p>Total da gramática: 13</p>
	Total da etapa: 1	Total da etapa: 4	
	Total da gramática: 6	Total da gramática: 12	
3	<ul style="list-style-type: none"> [+aproximante] 	<ul style="list-style-type: none"> [+soante, +aproximante] [-soante, +contínuo, coronal, -anterior] [-soante, +contínuo, coronal, -anterior, +voz] 	<ul style="list-style-type: none"> Nasais <i>versus</i> líquidas Fricativas coronais anteriores <i>versus</i> não-anteriores Fricativas coronais não-anteriores surdas <i>versus</i> sonoras <p>Total da etapa: 3</p> <p>Total da gramática: 16</p>
	Total da etapa: 1	Total da etapa: 3	
	Total da gramática: 7	Total da gramática: 15	
4	-	<ul style="list-style-type: none"> [+aproximante, +contínuo] [+aproximante, -contínuo, coronal, -anterior] [+aproximante, +contínuo, dorsal] 	<ul style="list-style-type: none"> Líquidas laterais <i>versus</i> não-laterais Líquidas laterais anterior <i>versus</i> não-anterior Líquidas não-laterais coronal <i>versus</i> dorsal <p>Total da etapa: 3</p> <p>Total da gramática: 19</p>
	Total da etapa: 0	Total da etapa: 3	
	Total da gramática: 7	Total da gramática: 18	

Quadro 1: Contrastos da fonologia do PB e as fases de aquisição

Fonte: Lazzarotto-Volcão (2009)

O PAC tem sido utilizado em trabalhos que buscam compreender não somente a aquisição fonológica atípica (GIACCHINI, 2015), mas, também, a aquisição típica do PB (MARQUES, 2016; MARQUES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2018) e de outras línguas, como é o caso do trabalho de Viraque (2014), que analisou a aquisição do espanhol uruguai, e de Amorin (2014), Lazzarotto-Volcão (2016) e Reis (2018), que analisaram a aquisição do português europeu (PE).

Na próxima seção, será descrito o sistema fonológico do caso em tela.

3.1.2 O sistema fonológico de M.

Conforme mencionado, os dados aqui analisados referem-se a um momento do período de aquisição de M., cinco anos, que está em atendimento fonoaudiológico. O sistema consonantal dessa criança é formado por plosivas e nasais. As plosivas encontram-se todas adquiridas, enquanto que da classe das nasais, apenas a labial /m/. A partir de uma análise de oitiva, percebe-se que o espaço das fricativas e das nasais não adquiridas não é preenchido por nenhum segmento. Já o espaço das líquidas, é preenchido por outras líquidas ([r] e [l]), em alternância com o zero fonético. Em relação às estruturas silábicas, M. ainda não adquiriu estruturas do tipo CVC e CCV, produzindo apenas sílabas do tipo CV e V. No Quadro 2, tem-se o inventário fonológico do menino.

OA							
p	b	t	d			k	g
p	b	t	d			k	g
f	v	s	z	ʃ	ʒ		
∅	∅	∅	∅	∅	∅		
m		n				R	
m		n				∅	
		l	s/oc				

OM							
p	b	t	d			k	g
p	b	t	d			k	g
f	v	s	z		ʃ	ʒ	
s/oc	∅	∅	∅	∅	∅	∅	
m		n			p		
m		∅			∅		
		l			ʎ		
		∅r			l r		
		r				R	
		∅					s/oc

CM
s \emptyset
r \emptyset

CF

Quadro 2: inventário fonológico de M

Fonte: própria (2019)

Em relação aos contrastes presentes na gramática de M., a análise mediada pelo PAC evidencia que apenas os contrastes da primeira etapa e um contraste da terceira estão estabelecidos, a saber: soantes x não soantes; labial x coronal (no contexto das nasais); dorsal x labial x coronal (no contexto das plosivas); vozeado x não vozeado (no contexto das plosivas) – todos da primeira etapa – e nasal x líquida, da terceira. Na Figura 2 tem-se o desenho do PAC para o sistema de M.

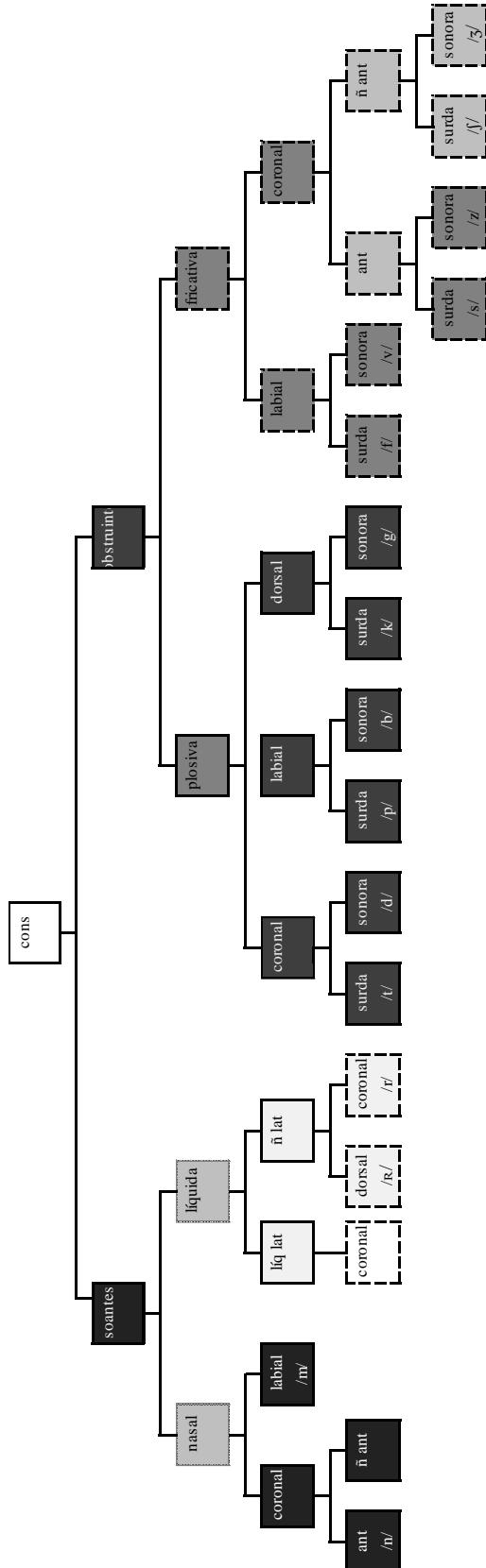


Figura 2: sistema fonológico de M. por meio do PAC

Fonte: própria (2019)

Do ponto de vista fonológico, então, pode-se dizer que M. ainda não iniciou a construção dos segmentos fricativos, uma vez que nada produz em seu espaço fonológico. É nessa característica da fala do menino que a análise acústica vai se debruçar.

3.2 ANÁLISE ACÚSTICA – AS FRICATIVAS

Como exposto na seção sobre a análise fonológica dos dados de M., a partir de análises de oitiva (tanto durante a fala corriqueira quanto numa análise perceptivo-auditiva mais apurada, no início da análise acústica) observa-se que, na fala de M., há uma “pausa” no espaço das fricativas, classe ainda não adquirida. Assim, o primeiro objetivo da análise acústica foi precisar se realmente não haveria um segmento neste espaço (que não estaria sendo percebido de oitiva), partes de um segmento ou mesmo um contraste encoberto. Assim, todas as fricativas em *onset* silábico pertencentes aos dados foram analisadas acusticamente, tanto as em *onset* absoluto quanto em *onset* medial, preferencialmente em sílabas do tipo CV, estrutura silábica já adquirida por M..

Assim, nesta primeira análise, observa-se que, realmente, M. não realiza nenhum segmento no espaço fonológico destinado às fricativas³, como pode ser observado nos exemplos ilustrados nas Figuras 3 e 4.

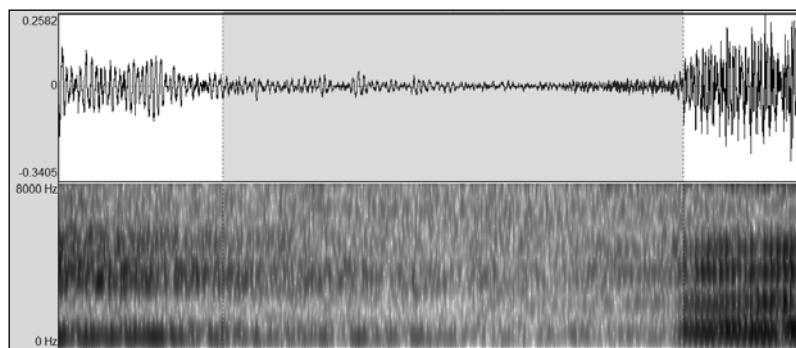


Figura 3: Forma de onda e espectrograma de exemplos do espaço fonológico (pausa) que marca a região do segmento fricativo não vozeado [f], na palavra “rifa”; visível [iØa].

Fonte: própria (2019)

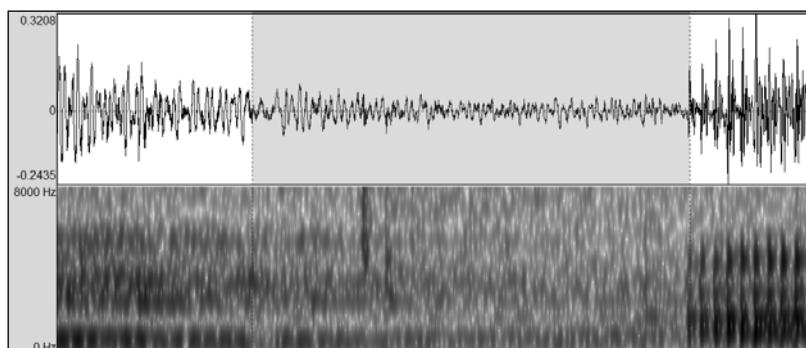


Figura 4: Forma de onda e espectrograma de exemplos do espaço fonológico (pausa) que marca a região do segmento fricativo não vozeado [v], na palavra “leva(r)”; visível [eØa].

Fonte: própria (2019)

³ Observa-se a presença de uma pequena oscilação na forma de onda, que poderia ser indício da presença de uma fricativa, mas observam-se estas mesmas oscilações, constantes, com as mesmas características de frequências e com poucas variações de intensidade nas pausas da gravação e nos momentos de silêncio. Assim, acredita-se que estas oscilações estejam mais relacionadas à presença de ruídos ambientais (apesar da gravação ter sido efetuada em ambiente silencioso) e/ou do equipamento utilizado para a gravação ou mesmo da conversão do arquivo de vídeo para áudio do que para a presença de uma fricativa propriamente dita.

Sabe-se que uma das características acústicas dos segmentos fricativos é a fricção, que resulta na presença de energia em altas frequências. Segundo Russo e Behlau (1993), a faixa de frequências das fricativas é ampla, variando de 1200 a 8000 Hz: [s] e [z] são os mais agudos (entre 4500 e 8000 Hz) e [ʃ] e [ʒ] os mais graves (entre 2500 e 6000 Hz). Esta presença de energia nas altas frequências não foi observada no espaço destinado às fricativas da fala de M. (como pode ser observado nas figuras 4 e 5), exceto quando ele produz a fricativa isolada, como ilustrado na Figura 5.

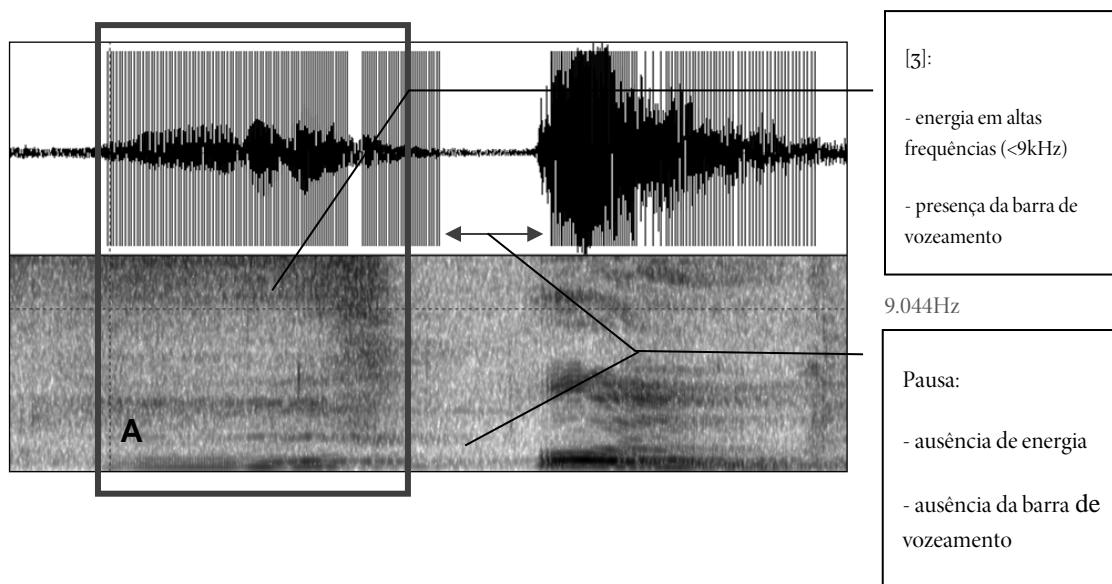


Figura 5: Forma de onda e espectrograma da palavra “junto”, com destaque, no quadro A, para a produção isolada de [ʒ].

Fonte: própria (2019)

Como já comentado, no momento da coleta, M. já estava em atendimento fonoaudiológico há dois semestres letivos na Clínica Escola de Fonoaudiologia da UFSC. Durante esses atendimentos, a estratégia de alongamento da fricativa foi bastante utilizada pelo estagiário-terapeuta. Assim, observa-se que M. produz “corretamente” o segmento de forma isolada (quadro A da Figura 5), mas realiza uma pausa (destacada, também na Figura 6, pela seta dupla e percebida também pela análise de oitiva), com interrupção da presença de energia em altas frequências, e depois enuncia o restante da palavra. Destaca-se que, na pausa, há também a interrupção da barra de vozeamento. O mesmo ocorre para as demais fricativas: isoladamente, são produzidas de forma adequada.

Além disso, ainda durante as análises de oitiva e também durante a análise acústica, notou-se que os segmentos africados produzidos por M. são percebidos corretamente e sua configuração acústica também é típica. Por isso, optou-se em incluir os dados das africadas nas análises acústicas mais detalhadas, a fim de obter um maior detalhamento acústico de sua produção.

Um segundo objetivo da análise acústica, então, foi verificar se o tempo de pausa feito por M. seria condizente ao tempo que as fricativas ocupam em dados de fala de crianças com fala típica, sem queixas e/ou alterações de fala, linguagem e/ou audição. No gráfico apresentado na Figura 6 têm-se então os dados da duração relativa do tempo de pausa dos fricativos de M., comparados aos do grupo controle.

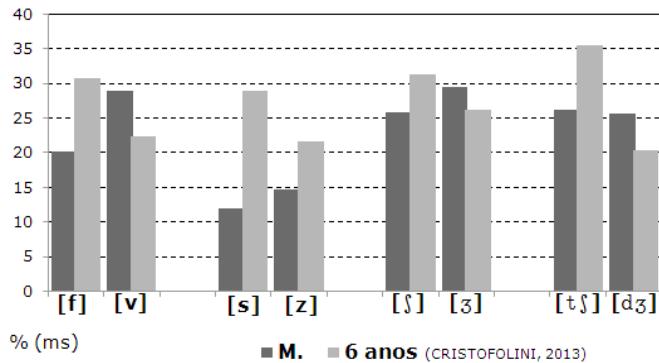


Figura 6: Comparativo da duração relativa dos segmentos fricativos

Fonte: própria (2019)

Observa-se que M. faz a marcação do tempo fonológico das fricativas de uma forma diferente da feita pelas crianças do grupo controle: os tempos de pausa relativos aos segmentos fricativos não vozeados de M. são sempre relativamente menores que os segmentos fricativos do grupo controle enquanto que os vozeados são maiores, exceto para [z]. O mesmo ocorre para as africadas (que M. produz de forma típica), com [tʃ] apresentando uma duração relativa menor e [dʒ], maior.

Destas observações decorre uma primeira revisão da avaliação fonológica. Um dos critérios, embora não o único⁴, para a distinção entre segmentos fricativos vozeados e não vozeados é a duração do segmento (RUSSO;BEHLAU, 1993; BERTI, 2006). Observa-se que M. faz uma “distinção” entre a duração relativa do tempo de pausa relativo aos segmentos fricativos vozeados e não vozeados, embora essa sua “distinção” não seja a mesma feita pelas crianças do grupo controle, ou seja, este poderia ser um dos contrastes encobertos presentes na fala de M..

Ainda em relação à duração/distinção de sonoridade, sabe-se que os segmentos fricativos não vozeados têm maior duração do que os fricativos vozeados, pois a produção de um fricativo vozeado demanda também que haja um aumento no tamanho da glote para que seja possível originar um fluxo de ar suficiente para gerar um ruído fricativo e vozeado (HEINZ; STEVENS, 1997). Para Russo e Behlau (1993), a diferença entre os segmentos homorgânicos deve ser em torno de 40ms; para Haupt (2007) o segmento vozeado deve corresponder a 50% da duração do não vozeado. Em pesquisas com informantes infantis, Cristofolini (2013) verificou que a diferença se mantém também para crianças, mas com valores percentuais maiores, variando entre 66 e 87%, ou seja, em crianças, a relação da duração entre segmentos fricativos não vozeados e vozeados é menor. O mesmo acontece com M., para os fricativos dentais e palatais, mas não para os fricativos alveolares. A diferença entre [s] e [z], para M., é de 117%, ou seja, em sua fala, o tempo de pausa relativo ao segmento vozeado é maior do que o não vozeado, contrariando a tendência apontada anteriormente.

Além disso, há uma correção positiva entre o ponto articulatório e a duração dos segmentos fricativos, havendo o aumento da duração do segmento à medida que seu ponto articulatório se posterioriza. Em informantes infantis de 6 anos de idade, esta relação foi observada apenas em segmentos fricativos vozeados; em segmentos não vozeados, foi observado exatamente o contrário: segmentos com ponto de articulação mais posteriores (palatais) são mais breves do que os anteriores (lábio-dentais) (CRISTOFOLINI, 2013). Exatamente esta mesma tendência foi observada nos dados dos tempos de pausas relativas às fricativas de M., conforme pode ser observado na Figura 7.

⁴ Berti (2006) aponta três parâmetros importantes no estudo dos fricativos: a duração e a amplitude do ruído e a região no espectro de maior concentração de energia.

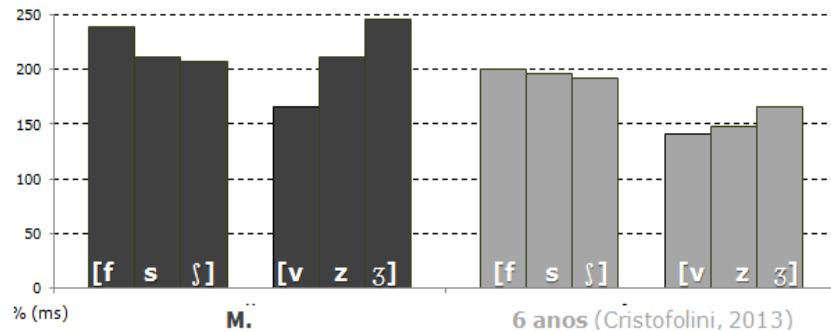


Figura 7: Comparativo da duração relativa dos segmentos fricativos em relação ao ponto articulatório

Fonte: própria (2019)

Daí decorre a segunda implicação para a análise fonológica de M.; parece que a pausa que ele faz no tempo fonológico da fricativa segue a mesma tendência de duração em relação ao ponto articulatório das crianças de 6 anos de idade do grupo controle, ou seja, este poderia ser mais uma evidência da presença de contrastes encobertos presentes nos segmentos fricativos na fala de M.

Assim, a análise acústica permitiu verificar que, neste caso em particular, não há evidências de dados acústicos que possam ser característicos da presença propriamente dita de segmentos fricativos, mas que M. marca o tempo fonético-fonológico destes segmentos de forma “adequada” em relação ao ponto articulatório e de forma inversa em relação à sonoridade. Com isso, contrariamente ao apontado ao fim da avaliação fonológica, podemos dizer que M. já deu início à construção interna do segmento, mesmo que ainda sem uma manifestação fonética perceptível.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PARA AVALIAÇÃO E TERAPIA FONOAUDIOLÓGICAS

A partir da análise de oitiva, numa avaliação fonológica clínica “clássica”, chega-se a conclusão que M. não produz as fricativas (zero fonético), ou seja, ainda não adquiriu a classe das fricativas. Com a inserção da avaliação acústica, observou-se que, além de M. marcar o tempo fonética/fonológico da classe das fricativas, demonstrando conhecimento fonológico, M. também apresenta características que podem ser consideradas contrastes encobertos, embora bastante rudimentares: a marcação do tempo fonológico em relação ao ponto e ao vozeamento (este, de forma inversa às crianças do grupo controle). Mas, mesmo sendo contrastes bastante básicos, estes dados mostram que M. já adquiriu algumas características dos segmentos fricativos, embora ainda não mostre sua realização fonética. Não se tem dados gravados em áudio/vídeo do início do processo terapêutico de M. para distinguir se ele sempre fez esta marcação ou se foi algo adquirido com a terapia, mas, mesmo assim, já permite uma mudança no olhar sobre sua avaliação.

Com isso, conclui-se também que ambas as formas de análise podem ser complementares: a análise acústica permite um maior entendimento da produção de M., que não seriam percebidas em uma análise apenas de oitiva, permitindo uma melhor análise do sistema fonológico em aquisição.

Essa complementaridade enriquece a análise do sistema fonológico atípico e permite um planejamento terapêutico com maiores possibilidades de sucesso, levando em conta também características individuais, ou seja, “encaixa-se o modelo ao indivíduo” e não “o indivíduo ao modelo”. Por exemplo, retomando-se o caso dos segmentos africados, produzidos de forma típica por M., pode-se pensar em uma estratégia diferenciada de terapia. De acordo com o modelo do PAC, propõe-se que o alvo da terapia seja trabalhar com a fricativa mais marcada do sistema (/Z/), para que as outras surjam por generalização. Mas, uma vez que M. produz adequadamente as africadas ([tʃ] e [dʒ]), poder-se-ia propor, como estratégia terapêutica, produzir, inicialmente, os alvos com fricativas como africadas, como, por exemplo, [dʒ]irafa e [tʃ]ícaro e, gradativamente, robustecer a porção fricativa do segmento

buscando a generalização para outros contextos vocálicos (inclusive, dependendo de como a estratégia fosse utilizada por M., usando contextos não usuais das africadas, como no exemplo ilustrado na Figura 6, “[dʒ]unto”⁵).

Finalmente, defende-se ainda que essa proposta não fere a concepção de crença na existência do nível abstrato da fonologia e, consequentemente, na existência de traços distintivos na estrutura interna dos segmentos. Concebe-se também que é possível aliar alguns conceitos das teorias mais dinâmicas, como a gradiência e o contraste encoberto, mas, ao mesmo tempo, utilizar uma análise representacional que permite “delimitar” os segmentos, ou melhor, o caráter distintivo que eles assumem na língua. Supõe-se esta conciliação pensando, por exemplo, também na representação categórica do fonema que a criança precisa ter durante o processo de alfabetização, principalmente nos momentos de associação grafema/fonema, embora haja gradiência na sua produção articulatória.

REFERÊNCIAS

- AMORIN, C. *Padrão de aquisição de contrastes do PE: A interação entre traços, segmentos e sílabas*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade do Porto, Porto, 2014.
- BERTI, L. C. *Aquisição incompleta do contraste entre /s/ e /ʃ/ em crianças falantes do português brasileiro*. 2006. Tese (Doutorado) – LAFAPE, IEL, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.
- BERTI, L. C.; MARINO, V. C. de C. Contraste fônico encoberto entre /t/ e /k/: um estudo de caso de normalidade e de transtorno fonológico. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 113, n.2, p.866-875, 2011.
- CRISTOFOLINI, C. *Erros ortográficos: um estudo a partir de análises acústicas*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- CRISTOFOLINI, C. *Gradiência na fala infantil: caracterização acústica de segmentos plosivos e fricativos e evidências de um período de “refinamento articulatório”*. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- DUARTE, S. *Relações de distância e de complexidade entre traços distintivos na generalização em terapia de desvios fonológicos*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2006.
- GIACCHINI, V. *Proposta de modelo padrão de aquisição de contrastes e estruturas (PAC-E) para avaliação dos desvios fonológicos*. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- HAUPT, C. Os fricativos [s], [z], [ʃ] e [ʒ] do português brasileiro. *Estudos Linguísticos*, ed. 26, n.1, p. 37-46, jan./abr. 2007.
- HEINZ, J. M.; STEVENS, K. N. On the properties of voiceless fricative consonants. In: *The Journal of the Acoustical Society of America*, v. 33, n. 5, p. 589-596, maio1961.
- HERNANDORENA, C. L. *Uma proposta de análise de desvios fonológicos através de traços distintivos*. 1988. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

⁵ Sabe-se que as africadas, no português brasileiro, só ocorrem diante de vogais altas anteriores; porém, como M. produz “adequadamente” as africadas neste contexto, como em [dʒ]ia e ves[tʃ]ido, por exemplo, acredita-se que as africadas possam ser usadas, como estratégias terapêuticas, em outros contextos também.

KESKE-SOARES, M. *Aplicação de um modelo de terapia fonológica para crianças com desvios fonológicos evolutivos: a hierarquia implicacional dos traços distintivos*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

KESKE-SOARES, M. *Terapia fonoaudiológica fundamentada na hierarquia implicacional dos traços distintivos aplicada em crianças com desvios fonológicos*. 2001. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

LAMPRECHT, R. R. *Os processos nos desvios fonológicos evolutivos: estudo sobre quatro crianças*. 1986. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1986.

LAMPRECHT, R. R. et al. *Aquisição fonológica do português*. Porto Alegre: Artmed; 2004.

LAZZAROTTO, C. *Avaliação e planejamento fonoterapêutico para casos de Desvio Fonológico com base na Teoria da Otimidade*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2005.

LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. ; MATZENAUER, C. L.B. A severidade do desvio fonológico com base em traços. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.43, n.3, p.47-53, 2008.

LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Modelo Padrão de Aquisição de Contrastes*. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Pelotas, 2009.

LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Aspectos da aquisição fonológica com desvios em crianças brasileiras e portuguesas*. [Apresentação de comunicação oral. Lisboa: Centro de Linguística, Universidade de Lisboa, 2016].

MARQUES, T. F. *Aquisição fonológica do português brasileiro em gêmeos dizigóticos*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MARQUES, T. F; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. Aquisição fonológica típica à luz do modelo padrão de aquisição de contrastes. In: LAZZAROTTO-VOLCÃO, C; FREITAS, M. J. *Estudos em Fonética e Fonologia: uma homenagem a Carmen Matzenauer*. Curitiba: CRV, 2018. p. 248-86.

MOTA, H. B. *Uma abordagem terapêutica baseada nos processos fonológicos no tratamento de crianças com desvios fonológicos*. 1990. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

MOTA, H. B. *Aquisição segmental do Português: um modelo implicacional de complexidade de traços*. 1996. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

MOTA, H. B. *Terapia fonoaudiológica para os desvios fonológicos*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

RODRIGUES, L. L. *et al.* Acertos gradientes nos chamados erros de pronúncia. *Revista Letras*, n. 36, p. 85-112. jan./jun. 2008

REIS, T. B. dos. *A avaliação fonológica na perturbação dos sons da fala – modelo padrão de aquisição de contrastes: estudo de caso.* 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

RUSSO, I.; BEHLAU, M. *Percepção da fala: análise acústica.* São Paulo: Lovise, 1993. 57p.

VIRAQUÉ, B. R. *A construção da fonologia por crianças falantes nativas de espanhol: a aquisição do sistema consonantal.* 2014. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.

YAVAS, M.; MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L.; LAMPRECHT, R. R. *Avaliação fonológica da criança.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



Recebido em 28/01/2019. Aceito em 25/04/2019.

AS SÍLABAS COMPLEXAS: FONOLOGIA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

LAS SÍLABAS COMPLEJAS: FONOLOGÍA Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

**COMPLEX SYLLABLES: PHONOLOGY AND ACQUISITION OF ORAL AND WRITTEN
LANGUAGE**

Ana Ruth Moresco Miranda*

Universidade Federal de Pelotas

RESUMO: Neste artigo são analisados dados de escrita espontânea produzidos por crianças da 1^a a 3^a série de uma escola pública e outra particular da cidade de Pelotas, especificamente, grafias de palavras que possuem sílabas complexas, isto é, aquelas que não correspondem à estrutura canônica CV, com foco sobre os erros (orto)gráficos referentes aos *onsets* complexos e às rimas ramificadas. Os dados são discutidos à luz da fonologia da sílaba e de estudos sobre aquisição da linguagem oral e escrita. Os resultados mostram comportamento semelhante entre as duas escolas, o que reforça a ideia de que o conhecimento linguístico é o principal suporte para as produções escritas iniciais. Do ponto de vista da fonologia, os dados dão indícios de uma percepção particular da criança a respeito das cudas da sua língua, o que traz implicações para discussões tanto da aquisição como da fonologia do português.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da linguagem. Aquisição da escrita. Sílabas complexas.

RESUMEN: En este artículo son analizados datos de escritura espontánea producidos por alumnos de primer a tercer año que asisten a una escuela pública y otra particular de Pelotas, RS, Brasil. Se centra en la grafía de palabras que tienen sílabas complejas, es decir, aquellas que no corresponden a la estructura canónica CV, principalmente en los errores (orto)gráficos de *onsets* complejos y rimas ramificadas. Los datos se discuten a la luz de la fonología de la sílaba y de estudios de adquisición del lenguaje oral y escrito. Los resultados muestran similares en ambas escuelas, un hecho que refuerza la idea de que el conocimiento lingüístico es el principal soporte para las escrituras tempranas. Con respecto al funcionamiento fonológico, los datos dan indicio de una percepción propia

* Possui mestrado e doutorado em Linguística e Letras pela PUC/RS (1996 e 2000) e pós-doutorado em Linguística (Aquisição da Escrita) pela Universidade de Barcelona (2015). É professora associada da UFPel e atua nos Programas de Pós-graduação em Educação e Letras. E-mail: anaruthmiranda@gmail.com.

de niño a respecto de las codas de su lengua, lo que conlleva implicaciones para las discusiones tanto de la adquisición como de la fonología portuguesa.

PALABRAS CLAVE: Adquisición del lenguaje. Adquisición de la escritura. Sílabas complejas.

ABSTRACT: This paper analyzes data on spontaneous writing produced by first, second and third graders who attend public and private schools in Pelotas, RS, Brazil. It not only approaches spelling of words that have complex syllables, i. e., those that do not correspond to the canonical structure CV, but also focuses on (ortho)graphic errors of complex onsets and branching rhymes. Data are discussed in the light of syllable phonology and studies of oral and written language acquisition. Results show that children exhibit similar behavior in both schools, a fact that reinforces the idea that linguistic knowledge is the main basis of early writing. Regarding Phonology, data clearly indicate children's own perception of possible codas, a fact that brings implications to discussions about both Portuguese acquisition and Phonology.

KEYWORDS: Language acquisition. Writing acquisition. Complex syllables.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a linguagem da criança passaram a ocupar lugar privilegiado desde os anos 60 do século passado, período a partir do qual houve um crescente investimento em pesquisas que visaram escrutinar a faculdade da linguagem, um sistema inato de princípios que constituem o estado inicial da língua (CHOMSKY, 1965, 1975, 1981). A difusão do clássico de Roman Jakobson (1968) e das ideias gerativistas impulsionou trabalhos como os de Smith (1973) e Stampe (1969), baseados em uma visão universalista estrita, a qual não reserva espaço para a variação e tampouco para o trabalho cognitivo da criança (MACKEN; FERGUSON, 1981).

Essa versão estrita foi dando lugar a uma abordagem mais branda e a criança passou a ser vista como um sujeito ativo que utiliza informações linguísticas e é capaz de formar hipóteses a partir de dados do *input*, testando-as e revisando-as para então construir gramáticas. Nessa perspectiva, Kiparsky e Menn (1977), ao combinarem fonologia e aquisição, propõem três etapas para o desenvolvimento linguístico, explicitando as tarefas que cabem às crianças: i) aprender exemplos mecanicamente; ii) extrair regras e generalizar; iii) restringir as regras inferidas. O desenvolvimento da linguagem pela criança passa a ser interpretado, assim, como uma tarefa de *resolução de problemas*.

Tal proposta explica aparentes descontinuidades observadas ao longo da aquisição, um fenômeno denominado *curva em U* (STRAUSS, 1982). Trata-se de uma quebra da linearidade desenvolvimental, decorrente da aprendizagem de um componente mais complexo da gramática. Ingram (1989), ao analisar trabalhos de aquisição, chama atenção para o fato de crianças que estão adquirindo um grande número de morfemas e estruturas sintáticas mais complexas apresentarem regressões no componente fonológico.

Macken (1992), a partir da indagação *where's phonology?* discorre sobre as possíveis unidades que dariam suporte à criança para construir sua fonologia. Segundo a autora, a unidade inicial da aquisição da linguagem não é o fonema nem o traço distintivo, mas sim a palavra fonológica. Assim, nas primeiras produções linguísticas, o foco está na prosódia e o uso de *templates* de palavras é observado. Segmentos e traços distintivos são adquiridos de forma simultânea e ganham centralidade no processo logo em seguida, havendo predomínio dos primeiros sobre os últimos.

Exemplos da aquisição do português corroboram essa abordagem que explica a presença de formas não condizentes com aquelas observadas nos dados da língua, tanto nos inventários segmentais como prosódicos, mas presentes nas etapas bem iniciais do desenvolvimento fonológico. Ao estudar a aquisição das róticas e das fricativas, Miranda (1996, 2009) observou que a variável posição na palavra produz efeito tanto na produção do 'r-fraco' como da fricativa coronal anterior, /S/, a primeira de domínio tardio e a segunda, precoce. No caso das róticas, o estudo transversal realizado com 110 crianças, com idades entre de 2:00 e 3:10, verificou a relevância da variável posição na palavra, pois os resultados referentes à produção do 'r-fraco' em coda foram distintos para posição medial e final de palavra. Observou-se que as crianças do grupo de menor idade – 2:00 até 2:07 – começaram a produzir a rótica na

coda em final de palavra, como em ‘flor’ e ‘tam.bor’, e somente dez meses depois produziram consistentemente o segmento na posição medial, em palavras como ‘por.ta’ e ‘mar.te.lo’, por exemplo.

No que diz respeito à coda /S/, a análise de dados longitudinais de L., menina acompanhada desde as primeiras palavras, revelou o aparecimento precoce da fricativa de final de sílaba, final de palavra. Na sessão em que L. tinha 1:11, registrou-se a produção das palavras ‘dois’ e ‘atrás’, mas o registro de CVC dentro da palavra somente passa a ocorrer aos 3:01. Para interpretar as assimetrias encontradas na produção de um mesmo segmento pertencente à mesma posição silábica, neste caso, CVC, é possível, segundo Macken (1992), argumentar em favor da ideia de que nas etapas iniciais do desenvolvimento, sendo a palavra a unidade de análise para a fonologia da criança, o segmento da borda direita é computado como parte da palavra prosódica e não do constituinte silábico.

Como é possível observar, por esses breves comentários concernentes ao desenvolvimento fonológico de crianças brasileiras, as discussões que envolvem a relação entre os níveis melódico e prosódico na aquisição são de grande relevância para o avanço na compreensão de um processo complexo que, de forma paradoxal, ocorre de modo rápido e espontâneo, como é o caso da aquisição fonológica.

No mesmo período e estimulado pelos mesmos avanços do estudo científico da linguagem, recém referidos como promotores das pesquisas em aquisição fonológica, surge um conjunto não menos importante de investigações que visam explorar outra etapa do desenvolvimento linguístico, a saber, a aquisição da escrita, de maneira especial aquela que envolve os sistemas alfabéticos que, como ressaltou Galileu em seus *Diálogos*, seria a *maior das invenções humanas*, um sistema cujo êxito está vinculado ao fato de refletir a natureza das línguas naturais, qual seja, um número limitado de unidades não significativas do plano da expressão que, combinadas, abrem possibilidades teoricamente infinitas para gerar unidades significativas.

Textos como os de Charles Read sobre escritas inventadas (1971), os de Carol Chomsky a respeito de aspectos dos conhecimentos linguísticos subjacentes à escrita (1970), os de Isabelle Liberman (1974) acerca dos efeitos da fonologia na escrita, além de tantos outros produzidos nesta década, abriram uma linha de investigação que ainda vem sendo alimentada e tem produzido enorme interesse sobre a aquisição da escrita, possivelmente, por sua base linguística e pelo seu vínculo com a alfabetização. Pode-se referir ainda as pesquisas sobre Consciência Fonológica (CF) e sua relação com os processos de leitura e de escrita, cujo impacto dos resultados ecoam pelo mundo e subsidiam discussões sobre aquisição e ensino. Goswami e Bryant (1990) trazem uma importante síntese dos estudos que têm dado sustentação às diferentes hipóteses sobre relações possíveis entre CF e aquisição da leitura e da escrita, a fim de resolver um dilema de causalidade, a saber: é o aprender a ler que desenvolve a consciência fonológica ou é a consciência fonológica que determina a aprendizagem da leitura?

Neste artigo¹, pretende-se uma abordagem linguística dos dados de escrita, a qual se assenta em alguns pressupostos: i) a aquisição da linguagem é um processo de descoberta orientada, guiada pela capacidade que as crianças têm para construir gramáticas; ii) a aquisição da escrita é parte do processo mais amplo de aquisição da linguagem; iii) os erros (orto)gráficos² revelam os conhecimentos da criança sobre a estrutura sonora de sua língua; iv) o estudo dos erros pode desvelar a representação fonológica das crianças a respeito de estruturas segmentais e prosódicas; v) a aquisição de um sistema de escrita alfabética cria condições

¹ Pesquisa apoiada pelo CNPq – Processo 309645/2017-4.

² O termo erro é utilizado com base na definição psicogenética de erro construtivo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984) e o uso de parênteses tem como objetivo demarcar a diferença existente entre erros relacionados às regras do sistema ortográfico propriamente dito, os quais envolvem as relações múltiplas entre fonemas e grafemas, definidas contextual ou arbitrariamente, e aqueles produzidos na fase inicial do desenvolvimento da escrita, muitas vezes motivados por questões representacionais, isto é, referentes à fonologia da língua.

necessárias à atualização do conhecimento fonológico já adquirido, o qual poderá sofrer reestruturações. Os dados analisados são referentes às grafias das estruturas silábicas complexas e os objetivos do estudo são: i) descrever e analisar os erros na grafia dessas estruturas a fim de verificar sua incidência no *corpus* analisado; ii) comparar os dados de uma escola pública e outra particular; iii) fazer inferências sobre o conhecimento fonológico subjacente, acerca das estruturas com *onset* complexo e com rima ramificada, tendo em conta resultados de estudos sobre a aquisição e também a sincronia da língua.

2 APONTAMENTOS SOBRE A SÍLABA

A fonologia trata das unidades pertencentes à segunda articulação da linguagem (MARTINET, 1964) e dois domínios são de relevância incontestável para a descrição e análise da gramática dos sons: o segmental e o prosódico. Os fonemas e os traços que o compõem constituem unidades de análise do nível melódico segmental, enquanto as sílabas, integram o nível mais baixo da hierarquia prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986).

Quase uma década após a publicação do *The Sound Pattern of English* (SPE) de Chomsky e Halle (1968) veio o reconhecimento da sílaba como unidade relevante para a teoria fonológica gerativa, isso graças ao estudo de Liberman e Prince (1977) que, ao analisarem o acento, propuseram que fosse levada em conta uma unidade mais alta a que estão associados segmentos de uma sequência. É pelo fato de a sílaba ser domínio de regras e de processos fonológicos que se atribui a ela um estatuto de relevo para a descrição e a análise na fonologia das línguas.

Embora sejam encontradas diferentes propostas para a modelagem desta unidade prosódica, os modelos não-lineares compartilham, em alguma medida, a visão de que a sílaba é uma unidade linguística com estrutura interna, entre cujos constituintes está estabelecida uma relação hierárquica. Selkirk (1982) propõe dois constituintes imediatos básicos para a sílaba, o *onset* (O)³ e a *rima* R. O *onset* não é obrigatório e pode ser ramificado, e a *rima* constitui-se obrigatoriamente de um núcleo N, o pico de soância, e de uma *coda* (C).

Uma estrutura do tipo CCVC, seguindo este esquema, teria a representação na Figura 1:

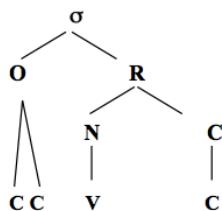


Figura 1: template estrutura CCVC

Fonte: elaboração própria, de acordo com Selkirk (1982)

O exemplo da Figura 1 traz uma estrutura que apresenta *onset* e rima ramificados, o que equivale a estruturas silábicas de palavras como *flor* e *trás*, por exemplo. O preenchimento das posições do esqueleto silábico, por esse modelo teórico, sofre restrições ditadas

³ No formalismo empregado pós SPE o parêntese é utilizado para indicar opcionalidade.

pela Escala de Soância⁴. Segundo essa escala, os sons da fala ordenam-se de acordo com seu grau de soância, de tal forma que é possível dar conta da formação das estruturas silábicas de diferentes línguas. Nas figuras 2 e 3, estão apresentados a Escala de Soância (CLEMENTS, 1990) e um exemplo de aplicação dessa escala em uma palavra do português.

O	N	L	G	V	
-	-	-	-	+	silábico
-	-	-	+	+	vocóide
-	-	+	+	+	aproximante
-	+	+	+	+	soante
0	1	2	3	4	

Figura 2: escala de soância

Fonte: Miranda (1996, p.25) a partir de Clements (1990).

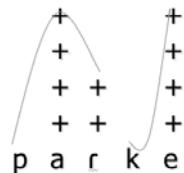


Figura 3 - sílaba e soância

Fonte: elaboração própria

De acordo a Figura 2, obstruintes (O) têm menor grau de soância que as consoantes nasais (N), que, por seu turno, são menos soantes que as líquidas (L), os glides (G) e as vogais (V), sendo estas últimas aquelas que ocupam a posição mais alta na escala, o que as torna, dentre todas, as mais soantes (CLEMENTS, 1990, p.12). De modo geral, seguindo essa proposta, pode-se dizer que a sílaba preferida é aquela em que a posição de núcleo é preenchida pelos elementos com maior grau de soância, as vogais. O primeiro elemento do *onset* deve ter, preferencialmente, uma distância de soância máxima em relação ao núcleo, enquanto a posição de coda deve ter uma distância mínima. Na Figura 3, vemos como as distâncias de grau produzem formas silábicas harmônicas, as quais resultam em estruturas menos marcadas e, portanto, mais frequentes nas línguas do mundo.

Assim como Selkirk (1982), Harris (1983) e Clements (1990) propõem uma teoria da sílaba baseada na Escala de Soância (Figura 2) que determina uma hierarquia que tende a ser obedecida durante a silabificação. Em relação ao *onset* complexo, Harris (1983) mostra evidências de que a silabificação do espanhol exige uma distância mínima de dois intervalos no grau de soância, isto é, elementos vizinhos na escala não devem compor um *onset* complexo. Em relação ao português, os encontros consonantais possíveis na língua confirmam essa restrição de adjacência. Assim, *onsets* complexos formados por obstruintes na posição C₁ mais líquidas na posição C₂ são os encontros menos marcados e, portanto, preferencias. Já sequências do tipo obstruinte-nasal (ON) e obstruinte-obstruinte (OO), como em 'pneumático' e 'psique', por exemplo, tendem a ser evitadas pelos falantes dessas línguas, os quais lançam mão de processos fonológicos tais como a epêntese vocalica, no caso do português, e o apagamento da oclusiva, no caso do espanhol.

No português, a sílaba composta pelo maior número de elementos se caracteriza pela estrutura CCVCC e a sílaba mínima, pela estrutura V. Da sílaba canônica CV, as demais estruturas podem ser derivadas, conforme mostra a Figura 4:

⁴ A Escala de Soância (Sonority Scale) classifica os sons das línguas de acordo com um parâmetro articulatório. São considerados soantes aqueles sons produzidos com um fluxo de ar relativamente livre e as cordas vocais em tal posição que torna possível uma sonoridade espontânea (CRYSTAL, 1985, p.244).

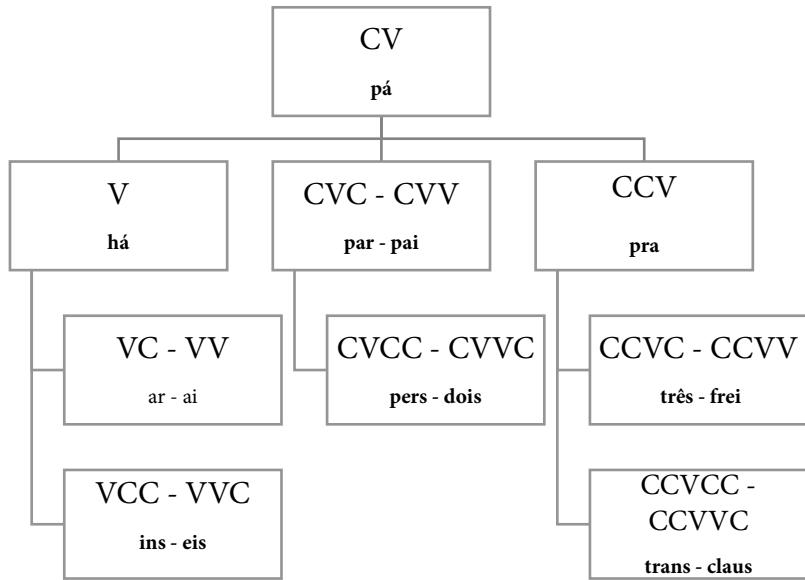


Figura 4: *templates* silábicos do português

Fonte: elaboração própria

Os *templates* apresentados na Figura 4 correspondem às formações silábicas possíveis no português. De acordo com a Escala de Soância, é possível definir as classes de segmentos que podem ocupar as posições de C no esqueleto silábico, conforme exemplificado na Figura 1. Para o português, seguindo Bisol (1999), o preenchimento das posições silábicas obedece a restrições tais como: a segunda posição de *onset* só pode ser ocupada pelas soantes líquidas /l/ e /r/, como em 'pra.to' e 'pla.ca'; a primeira posição da coda, por qualquer soante - /r/, /l/, /N/, [j] e [w] - e pela fricativa coronal /S/⁵, como nas primeiras sílabas das palavras 'bar.co', 'bol.sa', 'pan.da', 'pei.to', 'pau.ta' e 'pasta'; e, nos casos em que há o preenchimento da segunda posição de coda, somente é licenciado o /S/, como em 'monstro'.

Três aspectos a respeito da sílaba em português suscitam alguma controvérsia entre os estudiosos, a saber: a nasal pós-vocálica, a posição dos *glides* na Rima e da fricativa em estruturas que contêm duas consoantes pós-vocálicas, VCC. Com relação ao *status* da nasal pós-vocálica, Bisol (1999) argumenta que a nasalidade fonológica decorre de uma sequência CVC_[nasal]; Mateus e Andrade (2000), por seu turno, entendem que não se trata de uma coda, mas sim de um autossegmento nasal flutuante, sem lugar no esqueleto silábico, diretamente ligado ao núcleo; já Costa e Freitas (1999) consideram a existência de vogais nasais no sistema. No que tange aos *glides*, Bisol (1999) sustenta que estão em posição de coda (VC), mas Mateus e Andrade (2000) consideram que eles pertencem ao núcleo ramificado (VV). Bisol (1999), ao tratar do /S/ que segue a coda, sugere que ele esteja ligado diretamente à Rima e não à Coda, com o argumento de que a frequência desse tipo de estrutura (VCC) é muito baixa.

O estudo de Viaro e Guimarães-Filho (2007) analisa a frequência das estruturas silábicas no português com uma base de 150.875 palavras do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Os autores desconsideraram abreviações, siglas, elementos de composição, estrangeirismos, homônimos e palavras hifenizadas, formadas por justaposição.

No Quadro 1, os dados extraídos de Viaro e Guimarães-Filho (2007)⁶, trazem a distribuição das rimas e dos *onsets*, seguindo-se os *templates* apresentados na Figura 4.

⁵ O uso de letra maiúscula para a fricativa e para a nasal de final de sílaba é uma convenção que remete à ideia de arquifonema, conceito relativo à perda de distintividade de segmentos em determinas posições. No português, no final de sílaba, tais consoantes ganham especificações de traços do segmento que vem em seguida. As fricativas, por exemplo, podem ser sonoras ou surdas dependendo da consoante seguinte, ou ainda podem ser alveolares, como no dialeto gaúcho, ou palato-alveolares, como no dialeto carioca. Já as nasais compartilham com a consoante subsequente o ponto de articulação.

⁶ Os autores trazem ainda, em relação às rimas, a computação de estruturas que correspondem ao ditongo crescente CGV, CGVC e GV, as quais correspondem a sílabas de palavras como água, guarda e iara. Tais dados, 12.200, 608 e 1.826, respectivamente, foram excluídos do quadro por estarem fora do escopo deste artigo.

Rima Onset	V	VC	VV	VCC	VVC	TOTAL	
zero	52.592	26.826	1.770	310	334	81.832	13%
simples	378.340	96.019	11.453	772	6.633	493.217	81%
complexo	27.766	5.171	909	422		34.268	6%
TOTAL	458.698	128.016	14.132	1.504	6.967	609.317	100%
	75%	21%	2%	0%	1%	100%	

Quadro 1: distribuição das rimas e dos *onsets* no *Dicionário Houaiss*

Fonte: elaboração própria, adaptado de Viaro e Guimarães-Filho (2007, p.31)

No que diz respeito às rimas, pode-se observar a prevalência de rimas não ramificadas, isto é, com apenas uma vogal, resultado convergente com o estatuto não marcado da sílaba canônica CV, em 75% das palavras analisadas. Vê-se também a presença tímida de ditongos, os quais correspondem à rima VV, com 2%, e mais rara ainda é a estrutura VCC, com 0.2%. O fato de rimas com esta configuração serem tão incomuns reforça a proposta de Bisol, segundo a qual o /S/ liga-se não à coda, mas ao nível imediatamente superior, a rima. As cadas simples, preenchidas por soantes ou pela fricativa coronal, têm frequência de 21%.

Considerando as discussões referentes ao estatuto da lateral e da nasal e levando em conta o fato de autores questionarem a posição de tais segmentos, com o argumento de que eles não estão ligados ao constituinte coda, Viaro e Guimarães-Filho (2007) fazem uma recontagem dos contextos, computando vogal mais líquida (VL) como ditongo (VV) e vogal mais nasal (VN) como sílaba aberta (V). Foram encontradas 54.019 estruturas com nasal pós-vocálica e 12.024 com lateral pós vocálica, as quais foram realocadas nas categorias V, o caso das nasais, e VV, das laterais. O resultado desta mudança pode ser observado no Quadro 2.

Rimas	Primeira contagem	Recontagem (vogal nasal e ditongo)	percentual
V	458.699	512.718	84.1%
VC	128.624	62.581	10.3%
VV	14.132	26.156	4.3%

Quadro 2: recontagem excluindo nasal e líquida da estrutura VC

Fonte: elaboração própria, adaptado de Viaro e Guimarães-Filho (2007, p.31)

Com este rearranjo, ocorre uma mudança significativa na distribuição das diferentes estruturas de rima no *corpus* analisado pelos autores. A rima não ramificada passa de 75% para 84%, e a rima com vogal mais *glide* de 2% para 4%; consequentemente a rima com coda, consideradas apenas fricativa e rótica, cai de 21% para 10%.

Certamente uma interpretação como esta precisa ancorar-se em evidências sobre o funcionamento da língua. Ao decidir-se pelo tratamento das vogais nasalizadas de palavras como *campo*, *tampa* e *canga* como monofonêmicas, o que significa dizer, lexicalmente nasais, tem-se como implicação o aumento do inventário de vogais, o qual passaria de sete para doze. Por esta interpretação, diferentemente do que sustentam Câmara (1970) e Bisol (1999), vogais nasais não seriam derivadas de sequência bifonêmica (VN). Do mesmo modo, a ideia de a lateral ter estatuto de *glide* por conta de regra bastante disseminada na maioria dos dialetos do português brasileiro, a semivocalização de líquidas.

Em se considerando os *onsets*, pode-se observar no Quadro 2 o predomínio de estruturas com *onset* simples e um índice muito baixo de *onsets* complexos, 81% e 6%, respectivamente. O estudo de Albano (2001), cujo *corpus* é relativo ao *Minidicionário Aurélio*, faz um levantamento do tipo de encontro consonantal tautossilábico mais frequente, o que pode ser observado no Quadro 3:

tipo de encontro	
1. tr	6. kr
2. pr	7. kl
3. br	8. pl
4. gr	9. fr
5. fl	10. dr

Quadro 3: encontros tautossilábico mais frequentes no *Minidicionário Aurélio*

Fonte: adaptado de Albano (2001, p.211)

Albano (2001, p. 209) chama atenção para o fato de os encontros com a lateral serem menos frequentes, apesar de ambas as líquidas terem frequência relativamente alta quando em *onset* medial. Para a autora, a lateral oferece dificuldades para a coordenação de gestos articulatórios, em especial quando a homorganicidade se faz presente, o que ajudaria a explicar a baixíssima incidência de /tl/ e a ausência de /dl/ no sistema da língua.

3 SOBRE A SÍLABA NA AQUISIÇÃO DA FALA

A sílaba é apontada pelos estudiosos da aquisição como um constituinte cuja realidade psicológica é inquestionável e são, pois, as primeiras unidades abstraídas pelas crianças, tendo assim prioridade na análise da fala (GIBSON; LEVIN, 1973).

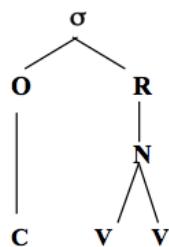
Os dados de aquisição de diferentes línguas, independentemente da abordagem teórica, têm mostrado que nas primeiras palavras a estrutura silábica disponível às crianças corresponde àquela considerada não marcada, CV. Além disso, são as que estão presentes em todas as línguas do mundo e, em algumas delas, é a única estrutura silábica disponível (BLEVINS, 1995, p.217).

Exemplos de L, criança acompanhada longitudinalmente desde 01:09 até 03:06, na Figura 5, ilustram estruturas disponíveis para a produção das primeiras palavras:

<i>output</i> da criança	<i>output</i> do adulto	item lexical	idade
[na'na]	[na'na]	'nanar'	1:09:27
['poſu]	['mosu]	'moço'	1:09:27
['tetſi]	[sor'vetſi]	'sorvete'	1:09:27
[a'ſej]	[a'ſej]	'achei'	1:09:27
['biga]	[fuſ'miga]	'formiga'	1:10:19
['tusi]	[aves'trus]	'avestruz'	1:10:19
[a'zuw] ~[a'zu:]	[a'zuw]	'azul'	1:11:10
[buſa]	[bruſa]	'bruxa'	1:11:10
[ku'ſej]	[ku'ʌer]	'colher'	1:11:27
[ſeſo]	[ſeju]	'ſeio'	1:11:27

Figura 5: dados de L**Fonte:** elaboração própria

Como mostra a Figura 5, três padrões silábicos são utilizados pela criança - V, CV e CVV. Essa amostra de dados é condizente com estudos que analisam o percurso de aquisição desta estrutura prosódica básica, tais como Freitas (1997, 2017), para a variedade europeia, e Matzenauer-Hernandorena (1990), Lamprecht et alii (2004) e Miranda e Matzenauer (2010) para a variedade brasileira. Em relação à estrutura CVV, interpretada por Bisol (1999) como coda, isto é, como CVC, é importante salientar que há relativo consenso nos estudos do desenvolvimento fonológico de que CVV é uma estrutura diferente daquela com coda, por estar disponível desde muito cedo às crianças. A estrutura do ditongo corresponde à representação na Figura 6.

**Figura 6:** estrutura dos ditongos – CVV**Fonte:** Elaboração própria

O argumento para a interpretação do ditongo como uma estrutura VV vem do estudo de Bonilha (2000). A autora analisou dados de aquisição fonológica de 86 crianças com idades entre 1:00 e 2:06 e mostrou que, já nas primeiras palavras, ditongos fonológicos, de itens tais como 'rei' e 'pai', são produzidos pelas crianças estudadas. Tal precocidade na aquisição confere a esta estrutura um estatuto diverso daquela das estruturas CVC, cuja produção é mais tardia. A ramificação da rima, especificamente o preenchimento da posição de coda, em português, tem sido explorada de diferentes formas, isto é, de acordo com a visão do pesquisador no que se refere à relação entre o alvo e a fonologia da criança.

Mezzomo (2004), por exemplo, adota para a aquisição da linguagem a proposta de Bisol (1999) para a fonologia da língua-alvo e, como consequência, interpreta laterais, nasais, róticas e fricativas como cudas, tanto na posição medial como final. Essa abordagem não considera o *output* disponível à criança, em especial aquele relativo às laterais e às nasais. Laterais manifestam-se, na variedade estudada, categoricamente como *glides* ('sal' e 'bolsa' são pronunciados ['saw] e ['bowsa]) e, por esse motivo, Matzenauer-Hernadorena (1990) não computa laterais como cudas nas produções das crianças. No que se refere às nasais, Miranda (2009a) sugere que são interpretadas pelas crianças no desenvolvimento fonológico inicial como vogais nasais, à moda do que propõe Freitas (1997) para o português europeu. O argumento para a proposta de vogais nasais ancora-se nos resultados sobre a aquisição fonológica, os quais mostram que cudas fricativas e róticas emergem por volta dos três anos, enquanto vogais nasais são produzidas já nas primeiras palavras. As róticas e as fricativas seriam, por esta perspectiva, as verdadeiras cudas na fonologia infantil.

Os *onsets* complexos, isto é, os encontros consonantais, são as estruturas silábicas adquiridas mais tarde, conforme Ribas (2002), até os cinco anos de idade, um ano depois de estarem estabilizadas as outras posições. O estudo de Miranda (1996), ao analisar a produção dos *onsets* complexos com rótica, considerou os encontros adquiridos aos 03:09 e observou que o ponto de articulação coronal de C₁ ('dr' e 'tr') desfavorece a produção do encontro consonantal. O índice de apagamento da C₂ mostrou-se alto, em se comparando a processos como a substituição de 'r' por 'l' ('cobra' para 'cobra'), a epêntese ('perego' para 'prego) e a metátese ('dagrão' para 'dragão').

4 SOBRE A SÍLABA NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Historicamente os sistemas de escrita utilizaram, em um primeiro momento, unidades de significado como base para a representação e só muito tempo depois chegaram ao alfabeto (GELB 1963). Neste intervalo de tempo, entre escritas logográficas e alfábeticas, foram inventados os silabários cuja unidade de registro, como o próprio nome sugere, eram as sílabas. De acordo com Gleitman e Rozin, "as sílabas são as menores unidades coerentes de fala: tendem a ser fisicamente não seccionáveis, são as menores unidades pronunciáveis separadamente, e podem ser produzidas em unidades pré-planejadas" (1977, p.48).

A segmentação do sinal acústico, conforme mostraram A.M. Liberman et alii (1967), não corresponde diretamente ou de modo facilmente determinado à segmentação do nível fonêmico. As unidades fonêmicas são codificadas em unidades maiores, aproximadamente do tamanho da sílaba. Os efeitos da coarticulação de fonemas que compõem tal unidade prosódica é tema de interesse dos estudos de Isabelle Liberman (1971, 1973). A autora ressalta também que para aprender a ler em um sistema alfabetico de escrita a criança deve ter consciência de que as palavras são segmentáveis em sequências de fonemas; e que a habilidade de analisar a estrutura interna da palavra em seus constituintes fonêmicos é uma conquista intelectual distinta da habilidade humana universal para aprender e utilizar a linguagem falada. Os estudos experimentais desenvolvidos por Liberman e colaboradores referem-se à sílaba e às suas características acústicas e discutem a consciência fonológica, explorando as relações entre habilidades metafonológicas e os processos de leitura e escrita.

A opacidade dos segmentos, em termos acústicos, decorrente da coarticulação dos fonemas organizados em uma sílaba, é um complicador para o aprendiz, uma vez que é por meio da escansão segmental que ele pode acessar a estrutura interna da sílaba. Abaurre (2001), em estudo sobre as escritas das crianças e as pistas que elas trazem sobre a construção e /ou o ajuste das representações acerca da sílaba e seus constituintes, formula uma questão que é de suma importância para a investigação referente às relações entre o conhecimento fonológico e as escritas alfábeticas iniciais.

Pergunta a autora:

Da perspectiva das teorias de aquisição da fonologia: o que podem indicar esses dados sobre as representações fonológicas já construídas ou em construção pelas crianças nessa fase de desenvolvimento? Seria razoável afirmar que antes de entrarem em contato com a escrita alfabetica os falantes de uma língua não analisam ainda as sílabas em segmentos, percebendo-as e produzindo-as holisticamente? (ABAURRE, 2001, p.75)

Na sequência de seu texto, Abaurre interpreta os dados que mostram erros na grafia de *onsets* complexos e rimas ramificadas como indício de dificuldade da criança para reconhecer a estrutura interna da sílaba, relaciona seus dados com estudos que abordam a aquisição fonológica e ressalta os efeitos da compreensão dos princípios do sistema alfabetico, dentre os quais o desenvolvimento da consciência fonológica.

A partir de dados de crianças portuguesas, Santos (2013) investiga a aquisição de *onsets* complexos e de sequências consonânticas problemáticas para o português europeu ('pneu' e 'ritmo', por exemplo) junto a dois grupos de crianças, do primeiro e do quarto ano primário. Em termos gerais, os dados estudados mostraram diferenças entre a aquisição de *onsets* complexos e a de grupos consonânticos problemáticos, entre os dados de fala e de escrita, e também entre os dois níveis escolares testados.

A seguir, no Quadro 4, está reproduzido o quadro em que são expostos os resultados referentes às grafias testadas no primeiro ano.

Itens lexicais	Produções Corretas		Produções Desviantes		Total
	n	%	n	%	
Bruxa	12	44,4%	15	55,6%	27
Prato	12	44,4%	15	55,6%	27
Globo	6	22,2%	21 (12I)	77,8%	27
Planta	5	18,5%	22 (3I)	81,5%	27
Fruta	10	37%	17	63%	27
Frasco	12	44,4%	15 (6I)	55,6%	27
Flauta	6	22,2%	21	77,8%	27
Flores	7	25,9%	20	74,1%	27

Quadro 4: Resultados de Santos para grafias de crianças portuguesas do primeiro ano

Fonte: Santos (2013, p.59)

Como pode ser observado, o índice de erros nas grafias dos encontros consonantais é bastante elevado, em média 67.6%, e uma análise dos segmentos envolvidos mostra que a lateral como C₂ favorece grafias desviantes. De acordo com a Santos, a análise do tipo de estratégia utilizada pelas crianças para a grafia dos encontros consonantais evidencia a produtividade da epêntese vocálica para as crianças portuguesas: 91 ocorrências em 146 erros referentes à estrutura CCV. Em segundo lugar, com 47 ocorrências, está a redução do encontro consonantal e, além destes, foram 6 registros de metátese e 2 classificados como *outras produções* para palavras muito diferentes da palavras-alvo. Os dados do quarto ano apresentaram percentual baixo de erros nas grafias dos *onsets* complexos, 10.8%, sendo também os encontros com líquida lateral os mais afetados.

Em relação às grafias com rima ramificada, os estudos sobre a escrita têm enfocado especialmente o registro da nasalidade, uma vez que ele se mostra problemático às crianças. Abaurre (1988) chama atenção para a incidência de erros nas escritas iniciais e aponta para uma relação entre este tipo de erro e a representação fonológica da nasalidade, uma vez que se trata de tema que suscita discussões do ponto de vista fonologia.

Os estudos de Miranda (2009 a, 2009b, 2011, 2012, 2018) têm focalizado os erros que envolvem a grafia da nasal pós-vocálica e argumentam em favor de uma representação monofonêmica da nasalidade, tomando como base não só os dados de escrita, mas também aqueles do desenvolvimento fonológico. Para a autora, as crianças brasileiras, devido ao *input* que recebem, não têm evidência linguística suficiente para a construção de uma representação bifonêmica, conforme postulada para a gramática adulta, isto é, a proposta de que a nasalidade fonológica em português é gerada a partir de uma sequência VC_[nasal] (CAMARA, 1970; BISOL, 1999).

Miranda (op. cit.), ancorada em duas ideias principais – quais sejam: que a criança constrói sua fonologia a partir do *input* e de sua capacidade para construir gramáticas; e que o processo de aquisição de uma escrita alfabetica propicia a atualização do conhecimento de língua construído nos primeiros anos de vida, podendo com isso levar à sua reestruturação – e em evidências da aquisição da fala e da escrita, tais como a precocidade da produção da nasalidade e a dificuldade em registrá-la com duas letras quando começa a escrever alfabeticamente, propõe que a fonologia da criança opera com um inventário de vogais que contém vogais nasais e que, depois do advento da escrita, a representação pode ser modificada para a sequência VN, aumentando assim, o rol de cadas possíveis em sua língua e reduzindo o inventário vocálico.

5 AS GRAFIAS DAS SÍLABAS COMPLEXAS NOS DADOS DO BATALE

Os dados analisados neste artigo integram o primeiro estrato do Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita, o BATALE (MIRANDA, 2001). O primeiro estrato do BATALE é composto por 2024 textos coletados entre os anos de 2001 a 2004, em duas escolas de Ensino Fundamental de Pelotas – RS: uma pública e outra particular⁷. As coletas foram realizadas por integrantes do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), a partir de oficinas de produção textual criadas para a pesquisa. As crianças participantes cursavam, à época das coletas, os anos iniciais do ensino fundamental (1^a a 4^a séries). Foram retirados da amostra os dados de crianças que possuem algum laudo que ateste problemas neuropsicológicos.

Neste estudo, serão apresentados os dados referentes às três primeiras séries. O total de textos e de palavras analisados está na Tabela 1.

	Escola Pública		Escola Particular	
	textos	palavras	textos	palavras
1 ^a SÉRIE	306	6.715	215	6.389
2 ^a SÉRIE	282	22.659	218	18.792
3 ^a SÉRIE	240	27.653	241	25.166
TOTAL	828	57.027	674	50.347

Tabela 1: BATALE – Estrato 1- número de textos e de palavras grafadas por série e por escola

Fonte: Dados de Pesquisa – BATALE – Estrato 1

A amostra selecionada para este estudo é composta por textos dos quais foram computados os contextos para a grafia de estruturas silábicas com *onsets* complexos e rimas ramificadas. A apresentação dos resultados começa com a distribuição dos tipos de encontro consonantal encontrados nos textos, conforme Tabela 2

⁷ As escolas que participaram das coletas foram escolhidas porque ambas se dispuseram a fazer parte do projeto. As duas instituições estavam localizadas na área central da cidade e apresentavam projeto pedagógico semelhante para os anos iniciais. Diferenciavam-se pelas características instrucionais dos pais ou responsáveis, sendo predominante, na escola particular, o nível médio completo ou a formação universitária e, na pública, o ensino fundamental (MIRANDA, 2017).

	Escola Pública			Escola Particular			TOTAL	Percentual
	1 ^a SÉRIE	2 ^a SÉRIE	3 ^a SÉRIE	1 ^a SÉRIE	2 ^a SÉRIE	3 ^a SÉRIE		
/pr/	82	306	358	93	226	408	1473	22.9%
/br/	145	270	280	179	216	276	1366	21.2%
/tr/	140	352	368	200	307	452	1819	28.2%
/dr/	16	25	34	6	30	73	184	2.9%
/kr/	12	52	88	11	63	48	274	4.3%
/gr/	44	84	77	91	82	102	480	7.4%
/fr/	8	26	42	10	15	35	136	2.1%
/vr/	14	12	13	-	15	10	64	1.0%
/pl/	7	19	14	1	51	54	146	2.3%
/bl/	13	4	6	39	7	9	78	1.2%
/tl/	-	-	-	-	-	-	-	-
/dl/	-	-	-	-	-	-	-	-
/kl/	7	13	15	-	15	25	75	1.2%
/gl/	-	-	-	-	-	-	-	-
/fl/	44	96	46	23	83	56	348	5.4%
/vl/	-	-	-	-	-	-	-	-
						TOTAL	6443	100%

Tabela 2: distribuição por tipo de *onset* complexo – BATALE – estrato 1

Fonte: dados de pesquisa – BATALE – Estrato 1

Os textos, dos quais foram extraídos os dados, foram produzidos a partir de dez diferentes oficinas de produção textual cujas temáticas eram diversas⁸. Interessante notar que a distribuição dos encontros consonantais no estrato 1 do BATALE apresenta uma

⁸ As produções textuais coletadas para o BATALE são consideradas textos espontâneos, ainda que durante a coleta haja uma proposta de oficina criada pelo grupo de pesquisa com o objetivo de estimular a escrita criativa. O termo ‘espontâneo’, é utilizado como uma oposição ao texto tipicamente escolar (cf. MIRANDA, 2017).

ordem de incidência, no *corpus* estudado, que coincide com a sequência apresentada por Albano (2001), conforme apresentada no Quadro 3. Observa-se, na Tabela 2, que os seis tipos mais frequentes na base do *Minidicionário Aurélio* - tr > pr > br > gr > fl > kr - são também os mais frequentes nos textos analisados. A diferença encontrada é referente à ordem daqueles encontros que têm presença menor na língua em termos de frequência.

Também os dados de outro banco de escrita de crianças, o e-Labore (CRISTÓFARO-SILVA et al., 2007), *corpus* estudado por Fontes-Martins e Oliveira-Guimarães (2010), apresenta resultados semelhantes em relação aos *onsets* complexos com róticas. As autoras, após o levantamento em um total de 3.456 encontros, chegam a seguinte ordem - tr > pr > br > kr > gr > fr > dr > vr.

Quanto aos erros referentes ao *onset* complexo encontrados nos dados das crianças, foi observada a distribuição apresentada na Tabela 3.

	Escola Pública			Escola Particular		
	contextos	erros	percentual de erros	contextos	erros	percentual de erros
1 ^a SÉRIE	532	57	11%	653	67	10%
2 ^a SÉRIE	1259	70	6%	1110	24	2%
3 ^a SÉRIE	1341	43	3%	1548	12	1%

Tabela 3: número de contextos e de erros para a grafia de *onsets* complexos

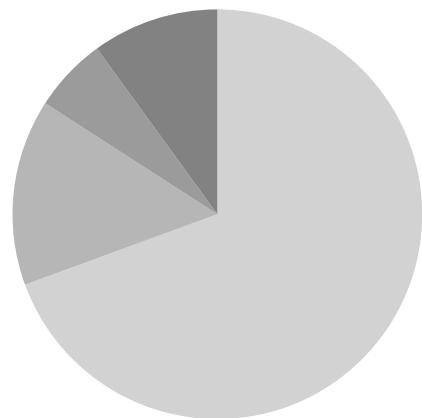
Fonte: dados de pesquisa – BATALE – Estrato1

O primeiro aspecto a ser ressaltado é a baixa incidência desse tipo de erro, em se considerando a quantidade de contextos para as grafias. De um total de 6.443 contextos analisados, foram encontrados 272 erros, 4% do total de estruturas CCV analisadas. Os dados do português europeu analisados por Santos (2013), no entanto, mostram índice bastante alto de erros para CCV no primeiro ano, mais de 50% para todos os itens lexicais analisados (cf. Quadro 4). Uma possível explicação seria atribuir a diferença nos resultados ao tipo de dado estudado, já que a amostra de Santos é controlada enquanto a do BATATE é composta por textos espontâneos. Tal ideia encontra suporte no estudo exploratório desenvolvido por Pachalski e Miranda (2018), no qual são comparadas grafias de palavra com CCV em duas amostras coletadas entre os anos de 2013 e 2015 e pertencentes ao estrato 7 do BATALE: um ditado e textos espontâneos. As autoras encontraram índices mais altos de erros nas grafias das estruturas silábicas complexas, tanto CCV como CVC, na amostra do ditado.

Em relação à Tabela 3, é importante mencionar ainda que em ambas as escolas ocorre decréscimo do número de erros, como seria esperado, uma vez que, com o aumento da escolaridade e do domínio do sistema alfabetico, erros do tipo fonológico, como os deste artigo, tendem a diminuir. Na primeira série, o índice de erros é muito semelhante entre as duas escolas, e na segunda e na terceira séries o índice de erros é um pouco maior na pública.

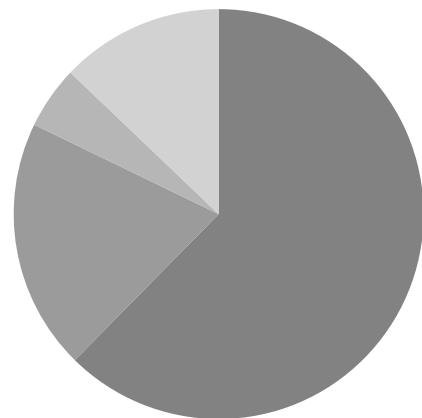
Quanto ao tipo de erro, na maioria são casos de redução do encontro consonantal, CCV passa para CV. A distribuição do tipo de erro em cada uma das escolas pode ser visualizada no Gráfico 1:

DISTRIBUIÇÃO ERRO CCV POR TIPO
ESCOLA PÚBLICA



■ redução OC ■ metátese ■ epêntese ■ troca líquidas

DISTRIBUIÇÃO ERRO CCV POR TIPO
ESCOLA PARTICULAR



■ Redução ■ metátese ■ epêntese ■ troca líquidas

Gráfico 1: distribuição de erros

Fonte: elaboração própria

O Gráfico 1 traz os dados das duas escolas e nota-se a similaridade da distribuição dos tipos de erros. Os estudos desenvolvidos a partir desta base de dados têm reiteradamente mostrado que, embora haja diferença numérica nos erros encontrados, via de regra com maior volume na escola pública, quando feita a distribuição com base nas duas grandes categorias utilizadas, a saber, erros motivados por aspectos da fonologia da língua e erros motivados pelo funcionamento da ortografia, a distribuição é praticamente a mesma (MIRANDA, 2010, 2013, 2017).

De forma geral, a omissão da líquida é o tipo de erro mais produtivo e em segundo lugar está a metátese, exemplificada na Figura 7, no texto escrito por um aluno da terceira série da escola particular:

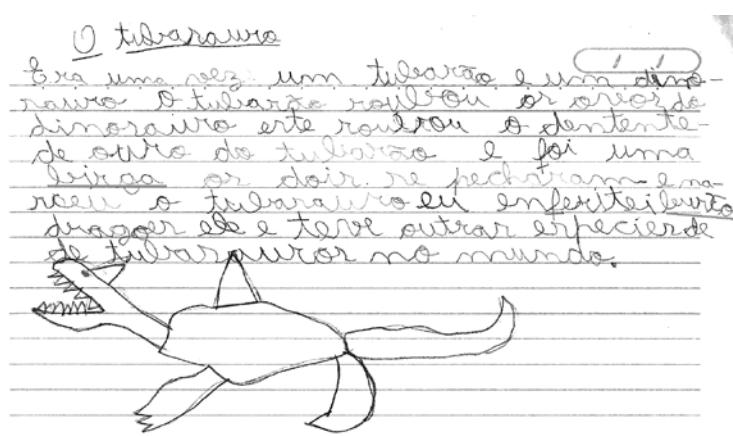


Figura 7: texto escrito por aluno da terceira série da escola particular ⁹

Fonte: dados de Pesquisa – BATALE – Estrato I

⁹ SUGESTÃO DE LEITURA: O tubassauro / Era uma vez um tubarão e um dinos-/ sauro o tubarão roubou os ovos do / dinossauro este roubou o dente / de ouro do tubarão e foi uma / briga os dois se pecharam e nas / ceu o tubassauro eu enfrentei bruxos / dragões ele teve outras espécies de / tubassauros no mundo.

A variável complexidade silábica apontada nos estudos sobre aquisição fonológica que tratam da metátese como influenciadora do processo (REDMER, 2007), parece atuar também no estudo específico sobre a metátese na escrita das crianças dos anos iniciais que tem como base o mesmo estrato do BATALE analisado neste artigo. Pachalski e Miranda (2019) identificam a influência da estrutura silábica complexa como fator importante para engatilhar o processo e mostram que não necessariamente o resultado da metátese irá gerar uma estrutura mais simples, como pode se observar nas grafias ‘creba’ para ‘quebra’ e ‘padastros’ para ‘padrastos’, por exemplo.

Diferentemente do que foi observado para o português europeu, cujos resultados estão reproduzidos na Tabela 1, a epêntese foi a estratégia menos utilizadas pelas crianças para grafar a sílaba complexa. Freitas (2017), ao discutir a presença da epêntese nos dados de aquisição do português europeu, faz remissão ao estudo de Santos (2013) e explica a recorrência do fenômeno.

A produtividade da epêntese vocálica em crianças portuguesas, por oposição a crianças brasileiras ou a crianças falantes de outras línguas, pode decorrer da distância entre representações fonológicas com estruturas silábicas simples e produções fonéticas com taxas elevadas de supressão vocálica [...] Esta assimetria entre representações fonológicas e formatos fonéticos das palavras, decorrente do apagamento vocalico frequente em português europeu e quase inexistente em português do Brasil, pode estar na base do uso recorrente de vogais epentéticas na aquisição do português europeu, num momento em que as crianças se encontram em processo de construção das representações fonológicas das palavras a partir dos diferentes formatos fonéticos disponíveis no *input*, muitas vezes deficitários quanto à presença de vogais, cruciais para a identificação de núcleos silábicos. (FREITAS, 2017, p. 82-83)

Ainda em relação a Figura 7, vale comentar os erros referentes às trocas entre líquidas. Das 31 ocorrências, todas apresentam troca da lateral pela não lateral. Em um primeiro momento poder-se-ia pensar que as ocorrências estariam concentradas nos dados da escola pública, uma vez que esse tipo de troca, na fala, está associado a variantes estigmatizadas: ‘brusa’ para ‘blusa’ e ‘pranta’ para ‘planta’, por exemplo. Isso porque, no senso comum, as crianças da escola pública estariam mais próximas de dialetos não padrão. Importante, porém, notar que a distribuição é muito semelhante entre as escolas, 13 dados na escola particular, 13% do total de erros, e 17 na pública, 10% do total de erros. Tal resultado suscita um comentário sobre a relação fala-escrita. É comum, em estudos sobre a escrita, ler-se que a fala interfere de maneira contundente na escrita inicial, o que, por extensão, sugere que as crianças tendem a escrever como falam. Os estudos desenvolvidos no GEALE têm procurado mostrar que a fala tem efeito restrito sobre a escrita inicial e que o principal fator de impacto sobre essa escrita é o conhecimento linguístico internalizado, mais que as formas faladas. O rotacismo, observado de forma equilibrada nos dados das duas escolas, é mais uma evidência nesse sentido.

O exemplo apresentado na Figura 8, foi produzido por uma criança da escola particular.

Figura 8: texto escrito por aluno da primeira série da escola particular¹⁰

Fonte: Dados de pesquisa – BATALE Estrato 1

¹⁰ Sugestão de Leitura: A bruxa / Estava fazendo um blusão / ficou muito grande o blusão / e fez outro blusão e dessa / vez mediu o blusão mas não / conseguiu e teve que transformar / o gato grande e conseguiu.

No texto, as grafias para a palavra 'blusão' consistentemente registradas com 'br' parecem estar, na verdade, relacionadas à baixa frequência dessas formas na língua, ausentes no ordenamento de frequência (Figura 5), e à maior incidência de erros nos dados (Tabela1).

A seguir, as grafias com rima ramificada são apresentadas e discutidas. O conjunto de textos a partir dos qual o levantamento foi feito é o mesmo utilizado para analisar *onsets* complexos (cf. Tabela 2). Para apresentação inicial são computados os contextos tratados por Bisol (1999) como CVC, à exceção dos ditongos fonéticos ('roupa', 'caixa' e 'feira') e dos fonológicos não derivados da presença de /l/ em posição pós-vocálica ('leite', 'pauta' e 'oito'). A posição analisada é medial, em razão de a coda final ter comportamento particular (nasal é ditongo nasal; fricativa, na grande maioria das vezes, corresponde a marcas de plural; rótica, de maneira preponderante, está relacionada ao infinitivo). As estruturas de rima analisadas são, portanto, VC_[nasal], VC_[lateral], VC_[fricativa] e VC_[rótica] dentro da palavra.

	Escola Pública				Escola Particular				
	<i>nasal</i>	<i>lateral</i>	<i>rótica</i>	<i>fricativa</i>	<i>nasal</i>	<i>lateral</i>	<i>rótica</i>	<i>fricativa</i>	
1 ^a SÉRIE	458	62	178	196	468	68	233	201	
2 ^a SÉRIE	1562	142	598	854	1523	168	427	801	
3 ^a SÉRIE	1997	195	791	889	2365	274	722	1045	
	4017	399	1567	1939	4356	510	1382	2047	
	51%	5%	20%	24%	53%	6%	17%	25%	

Tabela 4: número de contextos para a grafia de rimas ramificadas

Fonte: Dados de Pesquisa - BATALE Estrato 1

Assim como pode ser inferido da leitura do Quadro 2, no qual se vê que a retirada dos dados referentes à nasal e à lateral do grupo das estruturas CVC, por Viaro e Guimarães-Filho (2007), produz uma quebra de, aproximadamente, 50% do total computado, na Tabela 4 pode-se observar o predomínio de estruturas com nasal, bem como a baixa incidência da lateral. Mais uma vez, o conjunto de dados do BATALE apresenta resultados que estão afinados com a distribuição das estruturas no *corpus* extraído do *Dicionário Houaiss*. Não se pode deixar de referir, no entanto, que este estudo não está tratando de *types*, mas sim de *tokens*. De qualquer forma, parece interessante relacionar resultados como os de Albano (2001) e de Viaro e Guimarães-Filho (2007) com os dados do BATALE, justamente porque a sintonia entre os *corpora* é reveladora da língua com sua estrutura e em funcionamento.

Antes de serem apresentados os erros referentes à grafia das consoantes pós-vocálicas, são necessárias algumas considerações sobre a relação grafofônica observada, em se considerando a nasal, a lateral, a fricativa e a rótica. Um quadro síntese da relação fonologia-ortografia, levando-se em conta a variedade estudada, está no Quadro 5:

	<i>Fonologia</i>	<i>Ortografia</i>	<i>Relação fonema-grafema</i>
VC _[nasal]	nasal assimila o ponto de articulação da consoante seguinte	'm' antes de 'p' e 'b'; 'n' nos demais casos	regra contextual
VC _[rótica]	rótica é produzida como <i>tap</i>	sempre 'r'	relação biunívoca
VC _[lateral]	lateral é semivocalizada	sempre 'l'	relação direta se considerada a forma fonológica, mas com ambiguidade decorrente da pronúncia que iguala as duas formas, ambas produzidas com [w]
VC _[fricativa]	fricativa assimila o valor do traço [sonoro] da consoante seguinte	's' em geral e, em poucas palavras, 'x'	concorrência – 's' e 'x', mas o último grafema está condicionado à presença da vogal coronal 'e'

Quadro 5: relações grafofônicas em coda

Fonte: Elaboração própria

Do ponto de vista fonológico, vê-se no Quadro 5 que ocorrem processos decorrentes da neutralização de consoantes que, em português, incide nas posições pós-vocálicas, propiciando a variação. Em outros dialetos brasileiros, por exemplo, as marcas consonantais da nasal podem não ser produzidas; a rótica pode ter realização de fricativa velar; a lateral pode ser velarizada e a fricativa, produzida como palato alveolar (CALLOU; LEITE, 1993; CAGLIARI 2002). No que diz respeito à ortografia, as regras são diretas ou contextuais.

Os erros das crianças para grafar consoantes pós-vocálicas na posição medial dividem-se em dois tipos principais, seguindo-se as categorias propostas pelo GEALE (MIRANDA, 2017): erros que podem ser motivados pela fonologia e estariam, portanto, relacionados à representação do constituinte silábico; ou erros relacionados à regra contextual do sistema ortográfico, a qual define o uso de 'm' ou 'n' nesta posição. A motivação para uma grafia como 'elefamte' para 'elefante', por exemplo, parece indicar que a natureza do erro cometido é ortográfica, ao passo que a grafia 'elefete' para o mesmo item gramatical é interpretada como dúvida relativa à representação da nasalidade.

No caso da lateral, deve ser considerada sua especificidade, pois a produção como ditongo revela uma sobreposição com palavras derivadas de sequências VV, como em 'pauta' e 'saudade', que assim como 'falta' e 'solta' são produzidas como [aw]. Já a rótica não apresenta ambiguidade entre os níveis fônico e gráfico, e a fricativa, apenas em um conjunto muito reduzido de palavras ('experiência' e 'texto', por exemplo).

Os dados mostram a distribuição conforme a Tabela 5. Para extrair os percentuais foram considerados o número de erros em cada série e escola e o número de contextos apresentados na Tabela 4.

	Escola Pública			fricativa	Escola Particular			fricativa
	nasal	lateral	rótica		nasal	lateral	rótica	
1ª SÉRIE	26%	73%	8%	8%	28%	56%	9%	13%
2ª SÉRIE	14%	41%	3%	4%	9%	20%	2%	3%
3ª SÉRIE	10%	37%	3%	4%	3%	12%	1%	1%

Tabela 5: distribuição do tipo de erro por série e por escola

Fonte: dados de Pesquisa - BATALE Estrato 1

Os índices na Tabela 5 mostram que nasal e lateral são mais suscetíveis a erros. No caso da lateral, observa-se na Tabela 4 que o número de contextos encontrados é muito reduzido, além disso, conforme referido no Quadro 5, tem-se uma ambiguidade, no sentido de que a produção fonética de estruturas com lateral e com ditongos fonológicos é a mesma. Por essa razão, estudos sobre aquisição Matzenauer-Hernandorena (1990), Matzenauer e Miranda (2012) e Miranda (2009), já referidos, não consideram a lateral como coda. Outro aspecto interessante é a ocorrência de apenas 15 ocorrências de grafias em que ocorrem trocas de 'u' por 'T' ('saldavel' para 'saudável'; 'restalrante' para 'restaurante'). Tudo parece indicar que a estrutura é interpretada pela criança como CVV e que, somente após a inserção mais sistemática em práticas de leitura e escrita, ela poderá dar conta dos usos adequados de 'T' e 'u'.

No que se refere às nasais, deve ser considerado que há dois tipos de erros computados de forma conjunta na Tabela 5, os erros fonológico-representacionais e os ortográficos contextuais. Retirados os contextuais, os índices caem, e há, na primeira série, taxas mais altas de erros fonológicos, 20% na pública e 19% na escola particular. Na segunda série, a divisão entre os tipos de erro para a nasalidade é equilibrada e, na terceira série, sobrepujam os erros de base ortográfica.

A questão que importa para a discussão referente à representação da nasalidade pelas crianças tem a ver, menos com a incidência de erros deste tipo e mais com a qualidade do erro observado. Alguns exemplos são apresentados na Figura 9.

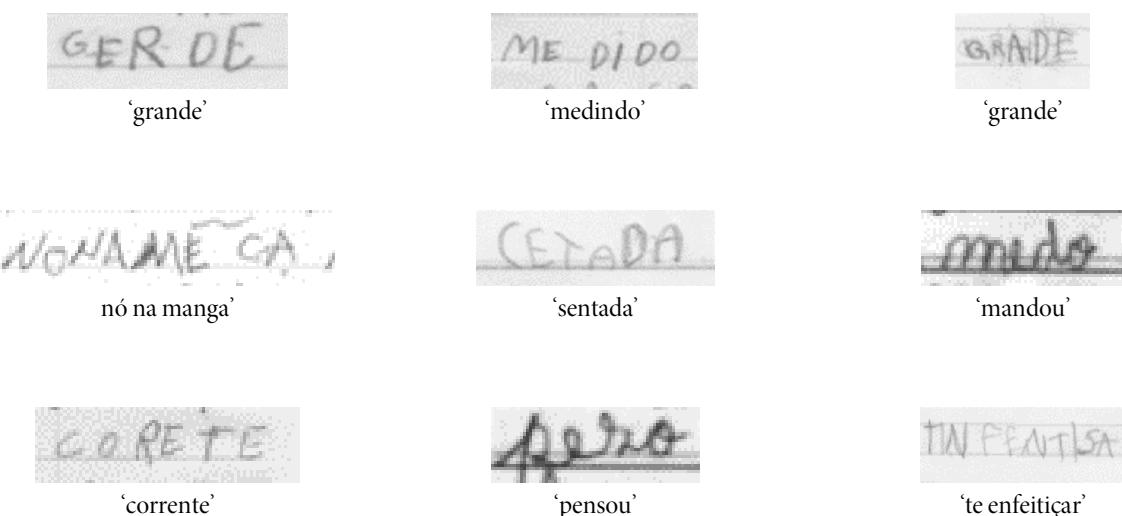


Figura 9: excertos de grafias com contexto para nasais pós-vocálicas

Fonte: dados de Pesquisa - BATALE Estrato 1

Na Figura 9, tem-se uma amostra das grafias produzidas pelas crianças para representar a nasalidade: metátese, omissão da nasal, segmentação não convencional, alteração na qualidade da vogal e, até mesmo, dados como ‘tin fentisa’, um exemplo que mostra uma identificação do ditongo com a nasal pós-vocálica. São dados que revelam diferentes estratégias de registro de uma estrutura que, ao que tudo indica, não está clara para os aprendizes e, mais do que isso, um indicativo de que nasais e laterais não são interpretadas como cudas neste período do desenvolvimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se, neste texto, explicitar relações existentes entre o sistema fonológico das crianças e as grafias iniciais, tendo-se em vista também o *input*. A análise dos erros sugere que, ao registrar estruturas complexas, a criança é guiada pelo conhecimento já construído de maneira espontânea e que, a capacidade de isolar segmentos fonológicos coarticulados para a formação de unidades prosódicas maiores, é tarefa que exige sensibilidade para unidades da segunda articulação da linguagem.

As escritas de crianças da escola pública e particular mostram as mesmas tendências e este não é um resultado trivial, pois aponta para uma capacidade comum a todas as crianças, as quais chegam à escola trazendo consigo um conhecimento altamente complexo sobre a estrutura da sua língua.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M.B. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representation. *European Journal of Psychology Education*, v 3, p. 415-430, 1988.
- ABAURRE, M.B. Dados da escrita inicial: indícios da construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: Matzenauer C.L.B. (org.). *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 63-86.
- ALBANO, E. *Os gestos e suas bordas – esboço de fonologia acústico-articulatória do português brasileiro*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.
- BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M.H.M. (org.). *Gramática do português falado*. v.7. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, 1999. p. 701-742.
- BLEVINS, J. The syllable in Phonological Theory. In: GOLDSMITH, J.A. (org.). *The Handbook of Phonological Theory*. Blackwell Publishers, 1995. p. 206-244.
- BONILHA, G. *Aquisição dos ditongos orais decrescentes*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2000.
- CAGLIARI, L.C. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

CÂMARA, J.M. *Estrutura da língua portuguesa*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1995 [1970].

CHOMSKY, C. Reading, writing, and phonology. *Harvard Educational Review*, v. 40. n. 2, p. 287-309, 1970.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row, 1968.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. 2ed. Portugal, Coimbra: Editor- Sucessor, 1978 [1965].

CHOMSKY, N. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980[1975].

CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York, NY: Praeger, 1986.

CLEMENTS, G.N. The role of the sonority cycle in core syllabification. In: KINGSTON, J.; BECKMAN, M.E. (ed.). *Papers in laboratory phonology I. Between the grammar and physics of speech*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 283-333.

COSTA, J.; FREITAS, M.J. Sobre a representação das vogais nasais. In: MATZENAUER, C.L. (org.). *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. 1ed. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001, p.87-109.

CRISTÓFARO-SILVA, T. *et al.* Alfabetização e Conhecimento Linguístico: o Projeto e-Labore. In: 6 Sevfa, 2007, Belo Horizonte. *Anais da VI Sevfa*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras – UFMG, v1, 2007, p.1-16.

CRYSTAL, D. *Dicionário de linguística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FONTES-MARTINS, R.; OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. Efeitos de frequência na produção escrita de encontros consonantais. *Revista de Estudos Linguísticos*, v.39, n.2, 18-35, 2010.

FREITAS, M.J. *A aquisição da estrutura silábica do português europeu*. Lisboa. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.

FREITAS, M.J. Aquisição da fonologia em língua materna: a sílaba. In: FREITAS, M.J.; SANTOS, A.L. (ed.). *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português* (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press, 2017.

GELB, I.J. *A study of writing*. Chicago: University of Chicago Press, 1963.

GIBSON, E.J; LEVIN, H. *The psychology of reading*. Cambridge: M.I.T. Pres. 1973.

GLEITMAN, L.R.; ROZIN, P. The structure and acquisition of reading. Relations between orthographies and structure of language. In: REBER, A.S.; SCARBOROUGH, D.L. (ed.). *Toward a psychology of reading* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977. p. 1-53.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates; 1990.

HARRIS, J.W. *La estructura silábica y el acento en español*. Madrid: Visor, 1991 [1983].

INGRAM, D. *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JAKOBSON, R. *Child language, aphasia and phonological universals*. The Hague: Mouton, 1968.

KIPARSKY, P.; MENN, L. On the acquisition of phonology. In: MACNAMARA, J. (ed.). *Language learning and thought*. New York: Academic Press, 1979. p. 47-78.

LAMPRECHT, R.R. (org.). *Aquisição Fonológica do Português*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEVELT, W.J.M. *Psycholinguistics post-war, pre-Chomsky*. Oxford University Press, 2012.

LIBERMAN, I. Y. Basic research in speech and lateralization of language: Some implications for reading disability. *Bulletin of the Orton Society*, v. 21, p.71-87, 1971.

LIBERMAN, I. Y. Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 1973, p.65-77.

LIBERMAN, I. Y. et al. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 18, p. 201- 212, 1974.

LIBERMAN, A.M. et al. Perception of the speech code. *Psychol. Rev.* v. 74, p. 431-461, 1967.

LIBERMAN, M.; PRINCE, A. On stress and linguistic rhythm. *Linguistic Inquiry*. Cambridge: Mass., v. 8, n. 2, 1977. p. 249-336.

MACKEN, M. Where is phonology? In: FERGUSON, C; MENN, L; STOEL- GAMMON, C. (ed.). *Phonological development: models, research, implications*. The Hague: Holland Academic Graphies, 1992. p. 249-269.

MACKEN, M.A.; FERGUSON, C.A. A phonological universals in language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, p.110-129, 1981.

MARTINET, A. *Elements of general linguistics*. Chicago: The University Chicago Press, 1964.

MATEUS, M.H.M.; ANDRADE, E. *The phonology of portuguese*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MATZENAUER [HERNANDORENA] C.L.B. *Aquisição da fonologia do português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos*. 1990. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

MEZZOMO, C. *Aquisição da coda no português brasileiro*. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MIRANDA, A. R. M. Aquisição da linguagem: escrita e fonologia. In: LAZZAROTO-VOLCÃO C.; FREITAS M.J. (org.). *Estudos em fonética e fonologia – coletânea em homenagem a Carmen Matzenauer*. Curitiba: CRV, 2018. p. 335-364.

MIRANDA, A. R. M. Aquisição da escrita – as pesquisas do GEALE. In: MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A.P.N.; DONICHT, G (org.). *Estudos sobre aquisição da linguagem escrita*. Pelotas: Editora da UFPel, 2017. p. 16-50.

MIRANDA, A. R. M. *Informação fonológica na aquisição da escrita*. In: DEL RÉ et al (org.). *Estudos linguísticos contemporâneos* (Série Trilhas Linguísticas, n.23), Araraquara, Cultura Acadêmica: 2013. p 11-35.

MIRANDA, A. R. M. Reflexões sobre a fonologia e a aquisição da linguagem oral e escrita, *Veredas* (UFJF), *online*, v.16, p.118-135, 2012.

MIRANDA, A. R. M. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: LAMPRECHT, R.R. *Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 263-276. [sep]

MIRANDA, A. R. M. A interação entre acento e sílaba na aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 27-34, 2010.

MIRANDA, A. R. M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças. In: PINHO, S.Z. (org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. 1ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009a. p.409-426.

MIRANDA, A. R. M. Os dados de aquisição oral e escrita e o estatuto das codas mediais do português. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; KESKE-SOARES, M.; BRUM-DE-PAULA, M (org.). *Estudos em aquisição fonológica*. Santa Maria: Pallotti, 2009b. p. 111-130.

MIRANDA, A. R. M. *BATALE: Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita*. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2001. Disponível em: <http://sistemavestigios.org/>.

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

MIRANDA, A. R. M.; MATZENAUER, C.L.M. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. *Cadernos de Educação*, Pelotas: UFPel, v. 35, p. 359-405, 2010.

NESPOR, M; VOGEL, I. *La prosódia*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1994 [1986].

PACHALSKI, L; MIRANDA, A. R. M. A grafia de sílabas complexas na escrita inicial: um estudo comparativo entre dados de escrita espontânea e controlada. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 20, Pelotas, 2018. *Anais ... Pelotas: UFPel, 2018*. p. 1-4.

PACHALSKI, L; MIRANDA, A. R. M. A metátese na aquisição da escrita: simetrias e assimetrias entre fonologia e ortografia. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v.20, n.2, p. 233-256, 2018.

READ, C. Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard educational review*, v. 41, n. 1, p.1-34, 1971.

REDMER C.D.S. *Metátese e epêntese na aquisição da fonologia do PB*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2007.

RIBAS, L. P. *Aquisição do onset complexo no português brasileiro*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, R. *Aquisição de grupos consonânticos e seu impacto nos desempenhos escritos no Ciclo do Ensino Básico*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H.V.D.; SMITH, D. *The structure of phonological representations*. Dordrecht: Foris, 1982. p. 337-384.

SMITH, N.V. *The acquisition of phonology*. Cambridge University Press: Cambridge, England, 1973.

STAMPE, D. The acquisition of phonetic representation. *Pap. Fifth Regional Meet*. Chicago Linguistics, 1969.

STRAUSS, S. *U-shaped behavioral growth*. New York: Academic Press, 1982.

VIARO, M.E.; GUIMARÃES-FILHO, Z.O. Análise quantitativa da frequência dos fonemas e estruturas silábicas portuguesas. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.36, p.28-36, 2007.



Recebido em 11/02/2019. Aceito em 23/05/2019.

MÉTODO NA PESQUISA PSICOLINGÜÍSTICA SOBRE LEITURA: TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

MÉTODO EN LA INVESTIGACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA SOBRE LA LECTURA:
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

PSYCHOLINGUISTIC RESEARCH METHOD ON READING:
DATA COLLECTION TECHNIQUES

Ana Cláudia de Souza¹

Universidade Federal de Santa Catarina

Bruna Alexandra Franzen²

Universidade Federal de Santa Catarina

Thais de Souza Schlichting³

Universidade Federal de Santa Catarina | Instituto Federal Catarinense

RESUMO: Em perspectiva Psicolinguística, este artigo visa abordar o método de pesquisa acerca do processamento em leitura, focalizando os instrumentos e as técnicas de coleta de dados de dois estudos de doutorado que investigam a relação entre metalinguagem e leitura e entre processamento anafórico e leitura. Os instrumentos e técnicas selecionados para a condução das pesquisas e aqui descritos são os seguintes: teste de compreensão leitora e julgamento de aceitabilidade, protocolos verbais, leitura automonitorada e diário de campo.

PALAVRAS-CHAVE: Método de pesquisa. Instrumentos. Técnicas. Leitura. Psicolinguística.

RESUMEN: Desde una perspectiva Psicolinguística, este artículo aborda el método de investigación sobre el procesamiento en lectura, enfocando los instrumentos y las técnicas de recolección de datos de dos estudios de doctorado que investigan la relación entre metalenguaje y lectura y entre procesamiento anafórico y lectura. Los instrumentos y técnicas seleccionados para la conducción de las investigaciones y aquí descritos son los siguientes: prueba de comprensión lectora y juicio de aceptabilidad, protocolos verbales, lectura automonitoreada y diario de campo.

PALABRAS CLAVE: Método de investigación. Instrumentos. Técnicas. Lectura. Psicolinguística.

¹ Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. ana.claudia.souza@ufsc.br.

² Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. brunalexandra.f@gmail.com.

³ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Instituto Federal Catarinense. thais_schlichting@hotmail.com.

ABSTRACT: From a psycholinguistic perspective, this paper aims to approach the research method about reading processing, focusing on the data collection instruments and techniques of two doctoral studies which investigate the relationship between metalanguage and reading, and between anaphoric processing and reading. The instruments and techniques selected for carrying out these researches - which are described here - are the following: reading comprehension test and acceptability judgment, verbal protocols, self-paced reading, and research diary.

KEYWORDS: Research method. Instruments. Techniques. Reading. Psycholinguistics.

1 INTRODUÇÃO

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um
sabiá
mas não pode medir seus encantos.[...]

(Manoel de Barros)

A leitura tem sido fortemente estudada sob vários vieses linguísticos, psicológicos e educacionais nas últimas décadas. Em parte, uma das fortes razões para isso é a centralidade do domínio dessa competência para a aquisição de conhecimentos relativos aos saberes escolarizados e aqueles que só se veiculam por meio da escrita. O fato de a leitura não ser natural e, por isso, exigir processo de aprendizagem por si só implica empenho no que diz respeito à compreensão de sua natureza, a fim de que seja possível planificar projetos instrucionais de ensino eficazes para o alcance da sua aprendizagem. Não bastasse isso, há a já bastante conhecida ineficiência das ações escolares cuja função seria a de ensinar a ler e escrever. Tamanha tem sido a atenção aos processos de leitura necessários não apenas para a aprendizagem de outros conhecimentos de natureza escrita, mas também da própria escrita, que, recentemente, foi lançada a obra intitulada *Psicolinguística e educação* (MAIA, 2018), cujo foco não é senão a leitura. Dos oito capítulos do livro, sete se dedicam a pensar aspectos relativos à educação a partir de perspectivas da pesquisa psicolinguística sobre leitura.

Seguindo essa esteira, o artigo que ora propomos almeja tratar da pesquisa sobre o processamento em leitura, considerando especialmente o método de investigação naquilo que diz respeito aos instrumentos e às técnicas de coleta de dados com vistas a, então, ponderar acerca da aprendizagem desta tão complexa e importante competência. Seu domínio envolve o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos de diversas naturezas, entre os quais estão os mecanismos abarcados no ato de ler, os conhecimentos de natureza linguística, temática, textual, além dos contextuais e situacionais, o que significa dizer que saber ler implica conhecimentos tanto procedimentais quanto experenciais, declarativos e condicionais.

Para se estudar a leitura, existem diferentes métodos que podem ser empregados e cuja escolha depende dos objetivos pretendidos, dos fundamentos e da viabilidade da pesquisa. A avaliação acerca de qual método mais adequadamente permite a condução de um estudo depende fortemente de qual é a questão ou o problema a ser investigado e também da perspectiva teórica do pesquisador. Não é, portanto, apropriado caracterizar um método como mais ou menos adequado, se não se levar em conta todo o conjunto da pesquisa e o contexto teórico e epistemológico em que ela se insere, tal como advoga, na introdução de seu texto, Kaiser (2013).

No que tange ao paradigma experimental – de especial interesse nesta discussão¹ –, pode-se dizer que há dois grandes grupos de métodos a serem considerados: aqueles que trabalham com medidas fisiológicas e os que partem de medidas comportamentais. O foco do presente artigo está, principalmente, em instrumentos que envolvem medidas comportamentais, a saber os testes de leitura e de julgamento de aceitabilidade, os protocolos verbais e a leitura automonitorada. Os métodos comportamentais buscam medir “a atividade mental através de reações voluntárias dos sujeitos do experimento diante de alguma tarefa linguística” (MAIA; LIMA, 2014, p.70), utilizando-se de medidas *on-line* e *off-line*. As primeiras buscam aferir os processos cognitivos no momento em que estão ocorrendo (LEITÃO, 2015). As técnicas *off-line*, por sua vez, aferem os resultados dos processos cognitivos, capturando o

¹ Ainda que o método das duas pesquisas consideradas possa ser caracterizado como experimental, a pesquisa de Schlichting tem caráter misto, em razão do emprego do diário de campo para fins de registro das aulas observadas pela pesquisadora, conforme descrito ao longo deste artigo.

momento reflexivo do participante, ou seja, diferentemente das primeiras, estas não capturam a resposta do participante enquanto ele executa a tarefa experimental. Ambas são complementares e, em conjunto, fornecem dados relevantes quando se trata de pesquisas sobre leitura.

Para além das técnicas comportamentais, o presente artigo traz, também, uma ferramenta que pode contribuir de forma direta na pesquisa experimental: o diário de campo. Sendo também um instrumento de coleta de dados primários, o diário de campo permite a observação em pesquisa envolvendo “[...] o olhar sistemático sobre as ações das pessoas e o registro, análise e interpretação de seu comportamento” (GRAY, 2012, p. 321). O diário de campo possibilita que se capturem informações de comportamento dos participantes em uma determinada situação observada, sem que, para isso, seja necessária a elicição do dado.

Neste artigo, os instrumentos de pesquisa de natureza experimental nos quais nos deteremos são aqueles que participam de dois estudos de tese de doutorado em andamento, desenvolvidos pela segunda e pela terceira autora, sob a orientação da primeira, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, área de concentração Psicolinguística, da Universidade Federal de Santa Catarina. Ambos os estudos se dedicam à leitura no contexto de ensino superior na área das Engenharias e obtiveram aprovação ética para a realização de pesquisa com seres humanos. Um deles tem como objetivo geral compreender se e em que medida o processamento de “o mesmo”² como referência nominal anafórica influencia na compreensão em leitura de texto acadêmico-científico. A investigação será realizada com estudantes de Engenharia, neste caso do Curso de Engenharia de Controle e Automação, e os instrumentos de coleta de dados são: a) leitura automonitorada, com vistas a medir o tempo de leitura das diferentes retomadas anafóricas; b) protocolos verbais de pausa, com o objetivo de desautomatizar a leitura e obter o relato dos participantes sobre os processos mentais que ocorrem durante a atividade; e c) teste de leitura e de julgamento de aceitabilidade, para avaliar o desempenho em leitura e a compreensão das relações anafóricas do texto lido.

O outro estudo tem o propósito geral de compreender possíveis relações entre leitura, sumarização de textos acadêmico-científicos e construção de metalinguagem específica da área da Engenharia Elétrica. Para a consecução desse objetivo, serão acompanhadas duas turmas da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, por meio de observação das aulas (turma controle e turma experimental), ministração de oficinas de sumarização (turma experimental) e avaliação em leitura dos estudantes (turmas controle e experimental). Os instrumentos de pesquisa selecionados para o estudo são: a) diário de campo, a fim de registrar o acompanhamento das aulas assistidas e das oficinas ministradas; b) pré- e pós-testes de leitura realizados com os acadêmicos, a fim de avaliar o desempenho em leitura e a construção da metalinguagem da área e mapear o comportamento leitor; e c) protocolos verbais de pausa, que, assim como no estudo anterior, foi selecionado para desautomatizar o processo de leitura dos acadêmicos, provocando a verbalização durante a atividade de ler.

Conforme anunciado, o aspecto dos métodos das pesquisas que será destacado são os instrumentos e as técnicas para coleta de dados. Assim, o texto que apresentamos está organizado em seções que buscam esclarecer as escolhas metodológicas para a coleta de dados nas pesquisas que estamos desenvolvendo. Serão, portanto, abordados nas próximas seções os seguintes tópicos: teste de compreensão em leitura e julgamento de aceitabilidade, protocolos verbais, leitura automonitorada e diário de campo.

2 TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA E JULGAMENTO DE ACEITABILIDADE

Os testes de compreensão leitora e de julgamento de aceitabilidade se constituem, tradicionalmente, como medidas *off-line*. Intencionam, assim, captar a resposta reflexiva do participante, ou seja, obtêm dados pós-processamento. As pesquisas ora reportadas, no entanto, buscam conjugar aos testes formas de conseguir indícios do processamento em curso. Para tanto, eles serão realizados no computador, usando-se um *software* que realiza a filmagem da tela³ durante a execução da tarefa experimental, o que os caracteriza também como instrumentos *on-line*. Desse modo, os movimentos feitos pelos participantes durante a leitura e no

² O uso desse elemento de retomada anafórica é criticado por muitos estudiosos da língua, sendo considerado até como hipercorreção (BAGNO, 2011).

³ O software usado é o VLC Media Player, reprodutor multimídia de código aberto, que possui a funcionalidade de captura dinâmica de tela.

momento de responder às questões são registrados e podem ser mapeados. Nesse sentido, serão considerados na análise dos dados tanto o processo quanto o produto desses testes, a fim de se conhecer o caminho que o participante fez (retomadas, saltos, marcações, anotações etc.) para chegar ao resultado final: a resposta à questão.

O teste de compreensão leitora tem relevância quando se trata de estudos sobre competência, desempenho e comportamento em leitura, permitindo conhecer como o leitor (re)age por meio da observação do processo e qualificar e quantificar a leitura realizada pela avaliação do desempenho. Permite, ainda, que o pesquisador conheça diferentes aspectos acerca da leitura do participante, nesse caso, estudantes do ensino superior, e, assim, tenha subsídios para responder se eles localizam informações específicas contidas no texto, integrando-as ou não em diferentes níveis textuais e de compreensão. Além disso, com o teste de compreensão leitora, é possível saber se os participantes conseguem ter um entendimento particular e também amplo daquilo que leem, interpretando o que o texto apresenta em uma determinada situação de leitura, e se fazem relações a partir do que é lido, sendo capazes de extrapolar o texto, se necessário, refletindo sobre ele, avaliando-o e avaliando a própria compreensão.

No caso das pesquisas aqui apresentadas, o teste de compreensão leitora é especialmente importante, pois, com ele, é possível avaliar o desempenho em leitura dos participantes e, para além disso, obter respostas sobre a compreensão em torno dos aspectos que estão sendo estudados (metalinguagem e anáfora, se considerarmos os dois estudos de doutorado). Ademais, mapeando o comportamento leitor, este teste dá acesso ainda aos movimentos e às ações durante a execução da tarefa de leitura. Trata-se, portanto, de um instrumento que, no caso das pesquisas que vimos desenvolvendo, apresenta aspectos *off-line* e aspectos *on-line*, como já anunciado acima. Assim, esse instrumento auxilia a atingir os objetivos gerais estabelecidos, dando fundamentos para discutir a compreensão e o comportamento leitor dos participantes das pesquisas.

Os testes abarcam os níveis micro e macroestruturais dos textos e alcançam a avaliação da representação mental que o leitor constrói, contemplando a resolução anafórica e a metalinguagem, de modo mais específico, e a compreensão textual, de modo mais amplo. Para conseguir atingir o que se pretende, é necessário o estabelecimento de critérios claros que guiam a elaboração dos testes e, para além disso, é necessária uma concepção de leitura e de testagem a ser definida previamente. Por conta disso, os testes elaborados para as pesquisas de doutorado aqui consideradas são pautados nas orientações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, que é um instrumento elaborado por especialistas de mais de 30 países e busca avaliar o que alunos com 15 e 16 anos, matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades envolvidos, especialmente, em três áreas cognitivas: ciência, leitura e matemática.

Para entender tais testes, é necessário, portanto, compreender alguns aspectos e visões norteadores do PISA⁴. Este Programa parte de uma concepção de leitura cooperativa e, nessa perspectiva, entende-se que ela seja um processo e um produto que são individuais e cuja materialização se dá no social (SOUZA, 2004). Diante disso, a leitura acontece na relação que o leitor estabelece com o texto em uma dada situação. Com isso, assume-se que a compreensão não está contida apenas no texto, bastando extraí-la, tampouco somente no leitor, bastando a ele atribuir os sentidos necessários e, assim, construir a compreensão. A leitura envolve, efetivamente, esses dois processos, de modo coarticulado e complementar. Nessa perspectiva, o PISA define o letramento em leitura como “[...] compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade” (BRASIL, 2016, p.92). A opção feita pelo PISA ao utilizar essa denominação decorre do fato de a avaliação não querer apenas saber se os estudantes leem ou não, mas, sim, considerar uma variedade de competências cognitivas (desde a decodificação básica até o conhecimento de mundo relacionado ao que é lido). É nessa mesma direção que os testes a serem realizados nas pesquisas aqui apresentadas caminham, buscando, de modo mais específico, pela compreensão no que tange às temáticas estudadas.

O teste elaborado pelo PISA parte de três características, a saber: situação (contexto), texto e aspectos. Os testes de leitura a serem realizados em nossas pesquisas também partem dessas características. No que diz respeito à situação de leitura, o foco está no contexto educacional, que abrange o acesso ao texto sob a perspectiva de ler para aprender, na qual é o instrutor que seleciona o

⁴ Neste texto, deter-nos-emos naquilo que diz respeito à avaliação em leitura. Não discutiremos, portanto, os propósitos da OECD ao implementar essa avaliação para o desenho de políticas públicas educacionais e de formação de professores.

texto a ser lido. Em contextos dessa natureza, atividades de leitura fazem parte de um processo de ensino e aprendizagem. Isso se justifica por causa do público com o qual se está trabalhando, estudantes do ensino superior, e em decorrência da natureza do texto que é alvo dos estudos, o texto acadêmico-científico.

Os textos a serem lidos pelos participantes estarão em meio digital. Optamos por esse meio, porque ele nos permite mapear *on-line* o comportamento leitor na tela do computador, possibilitando a observação dos movimentos de avanços e recuos, sinalizações, comentários e tempos dedicados às porções e traços textuais. Além disso, os textos terão formato contínuo ou misto, em que, respectivamente, as informações são organizadas de uma única forma, estruturada em parágrafos, ou são organizadas por meio da articulação de informações verbais, em parágrafos, e imagéticas. Como se trata de textos acadêmico-científicos, serão expositivos, ou seja, terão por característica apresentar informações e discorrer sobre conceitos, explicando a inter-relação entre componentes de modo que seja possível a análise dos construtos mentais envolvidos.

No que diz respeito aos aspectos⁵, que são relativos ao que se espera que o leitor faça diante do texto, mobilizando estratégias mentais e procedimentos, de sorte a responder ao solicitado, as questões serão formuladas de modo a alcançar o seguinte, conforme categorização do PISA: localizar e recuperar informação; integrar e interpretar; refletir e analisar, buscando circunscrever todos os níveis de estratégias para se chegar à compreensão do que é lido, partindo de questões que envolvem a micro e a macroestrutura do texto e buscando pelos conhecimentos declarativos (o quê) e procedimentais (como), modulados pelos conhecimentos condicionais (quando e por quê) dos participantes (SOUZA; SEIMETZ-RODRIGUES; WEIRICH, 2019; PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994). Nesse sentido, o PISA dará a base que sustenta os testes a serem aplicados; estes, contudo, levarão em conta quem são os participantes e qual o nível de ensino em que estão, questões que se diferenciam do público com o qual o Programa trabalha.

Juntamente com o teste de leitura, a pesquisa sobre o processamento anafórico de “o mesmo” aplicará um teste de julgamento de aceitabilidade. Este teste parte de uma medida psicométrica, a escala Likert. Neste método, é elaborada uma escala constituída por vários pontos, as mais comuns contêm cinco e sete pontos. Na investigação conduzida, trabalharemos com uma escala de sete pontos, ou seja, os participantes julgam as sentenças em uma variação que vai de 1 a 7, sendo 1 “muito ruim” e 7 “muito bom”. As sentenças a serem avaliadas serão construídas com diferentes anáforas, a fim de que se possa compreender qual a avaliação consciente dos estudantes sobre cada uma delas.

A intenção aqui é que os estudantes avaliem o quão aceitável eles consideram as sentenças a que serão expostos. Nesse sentido, busca-se pela percepção que o participante, como falante da língua portuguesa, tem de diferentes construções anafóricas. Tendo em vista que uma das variáveis com a qual está se trabalhando é foco de debates e discordâncias (“o mesmo” correferencial), é importante a reflexão sobre como o leitor avalia esse uso. Assim, com este teste, é possível obter indícios sobre a preferência dos participantes diante das retomadas anafóricas apresentadas a eles. As opções dos participantes podem, ainda, ser confrontadas com os tempos de leitura que serão obtidos no teste de leitura automonitorada (instrumento a ser detalhado na seção 4), a fim de saber se o comportamento dos participantes diante das variáveis lidas segue uma mesma lógica, sendo a variável com processamento mais custoso considerada também a menos aceitável, ou não.

As pesquisas desenvolvidas, portanto, possuem especificidades que são contempladas pelo teste de compreensão leitora e, no caso da pesquisa sobre o processamento anafórico de “o mesmo”, pelo teste de julgamento de aceitabilidade. Um aspecto importante, contudo, é que tais instrumentos não dão conta, sozinhos, de atingir os objetivos traçados pelas investigações às quais se vinculam. Eles subsidiam uma parte do processo, mas é de modo conjugado aos instrumentos discutidos na sequência que dão robustez aos estudos.

⁵ Na mais recente edição do PISA, o termo aspecto foi substituído por processos cognitivos por alinhar-se à terminologia empregada na área da psicologia da leitura e por mais clara e consistentemente nomear os processos de leitura implicados na tarefa (OECD, 2016).

3 PROTOCOLOS VERBAIS

Nesta seção, abordamos os protocolos verbais como instrumentos de pesquisa em leitura na área da Psicolinguística. Os protocolos verbais ou *think aloud protocols* consistem na verbalização dos pensamentos enquanto alguma atividade experimental é realizada, isto é, o participante precisa pensar em voz alta durante a execução de uma tarefa. A técnica de recolha de dados por meio de protocolos verbais tem origem na Psicologia e se baseia no processo de introspecção com fundamentação em teorias cognitivas e de processamento de informações (ARROYO *et al.*, 2016).

A verbalização nos protocolos pode ser coocorrente (também chamada de concorrente) ou retrospectiva. A coocorrente se dá concomitantemente ao processamento da informação relacionada à tarefa que está sendo executada pelo participante e, assim, concorre com ela; daí, também ser chamada de concorrente (ERICSSON; SIMON, 1993). Já a verbalização retrospectiva acontece após a realização da tarefa. Esse tempo posterior pode ser de segundos ou dias após a execução da atividade (SOUZA; RODRIGUES, 2008). A diferença mais marcada entre o protocolo coocorrente e o retrospectivo é que o segundo “se refere a processos cognitivos que estão completos e não podem ser alterados ou influenciados” (ERICSSON; SIMON, 1993, p. 20, tradução nossa). Nesse sentido, podemos considerar os protocolos verbais coocorrentes como medidas *on-line* de coleta de dados de processamento, e os retrospectivos como medidas *off-line*. Os protocolos verbais podem ser empreendidos como instrumento de coleta de dados em distintas atividades experimentais. Dentre as inúmeras funcionalidades do instrumento, nosso foco está nos protocolos verbais coocorrentes de leitura, que são também chamados de protocolos de pausa (TOMITCH, 2007), nos quais o participante verbaliza os pensamentos que consegue acessar enquanto lê um texto que seja do interesse da pesquisa da qual está participando. Ambas as pesquisas de doutorado apresentadas neste artigo realizarão protocolos de pausa em atividades de leitura com participantes em formação acadêmica em áreas da Engenharia.

Nos protocolos verbais de leitura, a escolha do texto é um elemento central, visto que deve ser adequado em termos de conteúdo: acessível, porém não elementar aos participantes da pesquisa. Tudo isso precisa ser considerado a fim de que o processo de leitura seja desautomatizado sem correr o risco de impedimento de realização da tarefa (SOUZA; RODRIGUES, 2008). Nesse processo de desautomatização da leitura por meio da verbalização, é possível captar aspectos do processamento da informação, embora seja importante ressaltar que “participantes verbalizando seus pensamentos enquanto realizam uma tarefa *não* descrevem ou explicam o que estão fazendo – apenas verbalizam a informação que acessam enquanto produzem a resposta” (ERICSSON; SIMON, 1993, p. xiii, grifo do original, tradução nossa). Isso decorre do fato de que, para verbalizar uma informação, ela precisa estar no foco de atenção e disponível na memória de trabalho durante a leitura. Essa informação pode ser pinçada da memória de longo prazo ou de estímulo externo, a exemplo do texto. É válido ressaltar, ainda, que a leitura habilidosa requer inferências automáticas das quais os leitores podem não ter consciência. Nesse sentido, a desautomatização da leitura por meio dos protocolos verbais fornece pistas do processamento complexo que é resposta da relação entre o leitor e o texto (PRESSLEY; AFFLERBACH, 1995).

Ambas as pesquisas de doutorado apresentadas neste artigo focalizam o contexto de formação em Engenharia e utilizarão protocolos verbais de pausa em leitura como um dos instrumentos de coleta de dados. Nessas pesquisas, os textos selecionados são das áreas de formação dos participantes, isto é, a Engenharia, considerando que o conhecimento prévio é parte fundamental da construção do modelo situacional do texto criado pelo leitor (KINTSCH; RAWSON, 2013). Na pesquisa sobre construção de metalinguagem, por meio das verbalizações dos participantes, será possível identificar os processos pelos quais a metalinguagem se relaciona com a compreensão do texto lido. Os protocolos verbais oferecerão, assim, pistas do processamento e dos conhecimentos que são ativados enquanto acadêmicos de Engenharia Elétrica leem textos acadêmico-científicos da sua área de formação. A pesquisa que estuda “o mesmo” como referência nominal anafórica, por sua vez, poderá, por meio dos protocolos verbais de leitura, perceber a forma como esse elemento influencia na compreensão leitora de acadêmicos de Engenharia de Controle e Automação no que diz respeito à construção da micro e da macroestrutura do texto.

No que tange à forma como serão empreendidos os protocolos nas referidas pesquisas, ambas utilizarão o computador para apresentar aos participantes o texto que deve ser lido. Em determinadas partes do texto, serão apresentadas marcações a fim de lembrar o participante de verbalizar pensamentos que sejam acessados durante a leitura. Ambas as pesquisas realizarão sessões individuais com os participantes, conforme indicado na literatura acerca de protocolos verbais de leitura, e cada uma utilizará um

mesmo texto para as atividades de teste de leitura e protocolo verbal. A escolha por usar o mesmo texto para ambas as técnicas de coleta de dados se dá para que seja possível fazer um contraponto entre o desempenho (teste de leitura) e o caminho de processamento realizado pelo leitor (protocolo verbal e teste de leitura). Ao utilizar o mesmo texto, conta-se com uma complementaridade entre os instrumentos empregados. É válido ressaltar, ainda, que, para evitar que haja *priming* às verbalizações orais do pensamento, os protocolos verbais serão realizados antes dos testes de leitura.

Uma das principais críticas ao emprego dos protocolos verbais em pesquisas é referente à forma como a verbalização pode influenciar o desempenho na tarefa experimental. A essa crítica, porém, os autores Ericsson e Simon (1993), referências no que diz respeito à técnica, já responderam, a partir da análise de distintos estudos que empregaram os protocolos verbais. Segundo os autores, verbalizar durante tarefas não necessariamente interfere nos processos cognitivos, mas as instruções oferecidas aos participantes, quando estas requerem informações adicionais acerca desses processos, podem interferir (cf. ERICSSON; SIMON, 1993, p. 103-104). Desse modo, a instrução oferecida durante a realização da técnica é um elemento importante para a validade dos dados coletados. Nas pesquisas ora apresentadas, serão definidas as orientações iniciais, que serão pilotadas a fim de padronizar as instruções oferecidas a todos os participantes, o que possibilitará as condições mais próximas possíveis para a realização da técnica com cada participante da pesquisa. Ao longo da execução da tarefa, conforme já sinalizado, o texto apresentará marcações que servirão para lembrar o participante de verbalizar seus pensamentos. Caso as pesquisadoras percebam, porém, que o participante não está verbalizando, elas o lembrarão de fazê-lo, tomando o cuidado de interagir o mínimo possível com ele durante a realização da tarefa de modo a evitar influenciar os dados coletados.

É válido ponderar, mesmo que de forma breve, acerca da análise dos dados. Os protocolos verbais podem resultar em um grande volume de dados, que são analisados a partir de categorias estabelecidas conforme os objetivos da pesquisa. Dessa forma, os discursos coletados serão transcritos, categorizados, organizados em excertos e analisados a partir da perspectiva teórica adotada. O sistema de codificação de análise dos dados provenientes de protocolos verbais, no caso das pesquisas ora apresentadas, será organizado pelas pesquisadoras, a partir do modelo de Ericsson e Simon (1993), que prevê algumas premissas centrais:

1. Os processos cognitivos verbalizáveis podem ser descritos como estados que correspondem ao conteúdo da memória de curto prazo;
2. A informação vocalizada é uma codificação verbal da informação na memória de curto prazo [...];
3. Os processos de verbalização são iniciados à medida que um pensamento é colocado em foco de atenção;
4. A verbalização é uma codificação direta do pensamento colocado em foco de atenção e reflete sua estrutura [...];
5. Unidades de articulação corresponderão a estruturas cognitivas integradas;
6. Pausas e hesitações serão bons indicadores de mudanças no processamento de estruturas cognitivas (ERICSSON; SIMON, 1993, p. 221-225, tradução nossa).

A partir dessas premissas e seus reflexos no estudo do processamento cognitivo, ponderamos acerca do porquê de os protocolos verbais continuarem sendo uma técnica central na investigação psicolinguística em leitura. As verbalizações dão sinais bastante relevantes dos processos de compreensão leitora e de caminhos percorridos por leitores ao desempenharem tarefas de leitura. Ao realizarem protocolos verbais de pausa, então, as pesquisas ora apresentadas têm a possibilidade de acessar diretamente processos mentais conscientes enquanto estes estão sendo realizados (ARROYO *et al.*, 2016).

4 LEITURA AUTOMONITORADA

Na pesquisa cuja temática se volta ao estudo do processamento anafórico, a técnica de leitura automonitorada será utilizada. Tal técnica é também conhecida como *self-paced reading* ou leitura autocadenciada. Trata-se de tarefa *on-line* que tem sido bastante empregada nos estudos de processamento anafórico, especialmente no Brasil, conforme constatado no estudo de revisão realizado por Franzen e Souza (manuscrito submetido). O amplo uso da técnica se dá porque ela é capaz de medir os processos automáticos que ocorrem em milésimos de segundos. Além disso, é relativamente simples de ser aplicada. Em um computador, são apresentados,

aos participantes, pequenos textos que podem estar divididos em palavras, sintagmas ou sentenças. Após a leitura de um segmento, o próprio participante clica em uma tecla para prosseguir. A medida captada é aquela relativa ao tempo transcorrido entre o momento em que o segmento aparece na tela até o momento de pressionar o botão. Por esse motivo, o nome da técnica ressalta o “auto”, já que é o próprio participante quem controla a passagem do que está sendo lido e, consequentemente, o tempo que precisa para ler. Nas palavras de Kaiser (2013, p.140, tradução nossa),

Esse método mede quanto tempo as pessoas gastam lendo palavras ou frases [...] A maioria dos estudos atuais que utilizam a leitura automonitorada usa a configuração de palavra por palavra, o que significa que as palavras são exibidas uma a uma, e cada vez que um botão é pressionado resulta na palavra anterior sendo coberta e a posterior sendo revelada [...] Isso permite que os pesquisadores registrem quanto tempo uma pessoa gasta em uma palavra antes de passar para a próxima, o que pode ajudar a esclarecer quais pontos de uma frase estão associados à maior dificuldade de processamento/carga de processamento.

A técnica pode ser aplicada de forma cumulativa ou não-cumulativa (MITCHELL, 2004). Na versão cumulativa, após o participante pressionar uma tecla, o segmento seguinte surge e se alinha à frase, ou seja, ao final, o participante visualiza a frase inteira. Na não-cumulativa, cada vez que uma tecla é pressionada, o segmento seguinte surge e o anterior desaparece. A segunda versão é mais comumente utilizada, porque a primeira pode induzir o participante a revelar a frase inteira para, então, fazer a leitura, o que pode distorcer o objetivo do experimento que utiliza a técnica.

A partir, então, da medida obtida durante a leitura, é possível fazer a relação com os custos para o processamento. Quanto maior o custo, maior será o tempo dispendido. “[A]ssume-se que tempos de reação baixos são indicativos de facilidade ou menor carga de processamento, enquanto tempos de reação elevados indicam dificuldade ou maior demanda cognitiva” (MAIA; LIMA, 2014, p.71). Por esse motivo, por meio da leitura automonitorada, é possível saber o tempo de leitura de diferentes elementos utilizados na construção anafórica e, a partir disso, discutir o que pode gerar diferenças temporais. Dessa forma, esse é um instrumento adequado e relevante para o estudo do processamento anafórico.

No caso da pesquisa a ser empreendida, a técnica trabalha com a tarefa não-cumulativa, em que a sentença será dividida em sintagmas. O papel da leitura automonitorada será o de identificar o custo de processamento em leitura de “o mesmo” como referência nominal anafórica e responder se o uso deste elemento em tal função implica maior custo no processamento em leitura. Sendo esse um dos objetivos da pesquisa, o uso de um método *on-line* que possa mensurar o tempo de leitura do sintagma em si é fundamental. A partir dessa resposta comportamental, será possível tecer discussões sobre como esse recurso de retomada anafórica funciona cognitivamente. Para compreender isso, o tempo de leitura desse sintagma será comparado com o tempo de leitura do pronome “ele”, de modo que, diante desses resultados, seja possível discutir a compreensão em leitura, relacionando os resultados obtidos com os protocolos verbais de pausa e os testes de compreensão leitora e julgamento de aceitabilidade, discutidos anteriormente.

Após a leitura de cada sentença, é feita uma pergunta interpretativa, a fim de que o participante mostre que leu com atenção e que compreendeu o que foi lido. Essa fase do teste é fundamental para garantir que o tempo de processamento do segmento analisado é o tempo relativo a uma leitura atenta, em que houve compreensão e em que o estabelecimento da correferência aconteceu, o que dá subsídios para relacionar processamento, leitura e compreensão.

O instrumento com o qual se trabalha em uma pesquisa deve ser coerente com aquilo que se quer atingir. Nesse sentido, o melhor instrumento é aquele que vai ajudar o pesquisador a alcançar as nuances de seu objeto de estudo. A leitura automonitorada, por sua vez, tem se mostrado uma técnica que traz resultados robustos e sutis em torno do processamento. Além disso, quando comparados os resultados de experimentos utilizando essa técnica aos resultados com outras técnicas *on-line*, são percebidas muitas semelhanças (LEITÃO, 2015), o que reafirma a robustez deste instrumento.

5 DIÁRIO DE CAMPO

A pesquisa que estuda a possível relação entre metalinguagem e leitura na área da Engenharia utilizará como um dos instrumentos o diário de campo, que consiste na sistematização de anotações e observações acerca dos acontecimentos da investigação. O diário de campo é um instrumento essencialmente qualitativo, que vem sendo empregado principalmente nas áreas da Antropologia e Educação, em razão do caráter etnográfico de inserção de pesquisadores em campo. Na pesquisa ora apresentada, da área da Psicolinguística, esse registro individual da pesquisadora vai oferecer um panorama das práticas acompanhadas e realizadas no estudo.

Na referida investigação, serão acompanhados dois semestres da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I, sendo o primeiro semestre sem interferência da pesquisadora nas aulas e, no segundo, com oficinas práticas de leitura e sumarização de textos acadêmico-científico oferecidas pela pesquisadora ao longo do semestre. No primeiro semestre, será construído pela pesquisadora um diário de campo de acompanhamento das aulas, compreendido como um registro das atividades observadas e empreendidas, que apresenta tanto um caráter descritivo-analítico quanto um caráter investigativo e de síntese das atividades realizadas (LEWGOY; ARRUDA, 2004). O uso deste instrumento de coleta se justifica, visto que as aulas acompanhadas serão um meio de construção de metalinguagem que, por sua vez, pode refletir na forma como os estudantes compreendem os textos lidos.

Já durante o segundo semestre, será organizado, além do diário de campo de observação das aulas, o diário acerca das oficinas ministradas. Este focará o processo de intervenção, que se ocupará do ensino de estratégias de compreensão, focalizando a sumarização dos textos lidos, capacidade que requer clareza na identificação dos aspectos centrais e reconhecimento da macroestrutura do texto. O diário de campo, compreendido como um espaço de reflexão das atividades (LEWGOY; ARRUDA, 2004), vai ser utilizado no sentido de registrar os processos propostos e suas respostas ao longo das oficinas. Esse será, também, um espaço de (re)planejamento a partir do andamento das atividades propostas.

Diferentemente das técnicas apresentadas anteriormente neste artigo, o diário de campo não se constitui como instrumento empreendido pelos participantes da pesquisa, mas como uma ferramenta para que a pesquisadora consiga se organizar, registrar e refletir sobre os caminhos pelos quais a investigação perpassa. Ademais, o diário de campo pode fornecer dados relativos aos participantes no que diz respeito ao comportamento relativo ao objeto de investigação. Segundo Flick (2004, p. 182), a produção do diário de campo:

É marcada essencialmente pela percepção e pela apresentação seletiva do pesquisador. Essa seletividade diz respeito não apenas aos aspectos que são omitidos, mas, sobretudo, àqueles que acham seu caminho dentro das notas. Somente a anotação pode destacar uma ocorrência de seu curso e transitoriedades cotidianas, transformando-a em um evento para o qual o pesquisado, o intérprete e o leitor possam voltar sua atenção várias vezes.

Ponderamos acerca do caráter subjetivo do diário de campo, que vai resultar na seleção dos dados que poderão (ou não) ser retomados no percurso da pesquisa. Nesse sentido e considerando o que advoga Gray (2012) acerca da centralidade da tomada de notas para o sucesso do trabalho de campo, incluindo tudo o que pesquisador considera relevante para os objetivos da pesquisa, serão estabelecidas dimensões que devem ser contempladas nas anotações de cada uma das aulas observadas ou ministradas, com a finalidade de possibilitar uma maior unidade entre os relatos empreendidos. Dentre essas dimensões, podemos citar: data; tema e textos lidos em aula; principais conceitos da área da Engenharia Elétrica presentes no texto; a proposta apresentada aos estudantes e a forma como reagiram aos trabalhos; registro de frequência; além das dúvidas explicitadas pelos acadêmicos, tanto verbalmente quanto na hora de produzir resumos.

O diário de campo tem a função, então, de oferecer dados que, de outra forma, não poderiam ser retomados. Apresenta vantagens na hora da triangulação de dados: a partir dos registros, é possível considerar a forma como conceitos e conhecimentos foram abordados em aula e como eles refletiram no desempenho dos participantes nos testes de leitura e nos processos de leitura no

protocolo verbal. O diário de campo é, assim, um instrumento que possibilita o acompanhamento de margens do processo de pesquisa que pode, de alguma forma, refletir nos dados experimentais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não pode haver ausência de boca nas palavras:
nenhuma que fique desamparada do ser que a revelou.*
(Manoel de Barros)

Fazer pesquisa implica planejar, organizar e sistematizar caminhos e ferramentas, a fim de que seja possível abordar um problema e alcançar objetivos. É aí que entra o método. Não há pesquisa sem método, e não há método sem fundamento. Não há método que não reflita a perspectiva do pesquisador não apenas diante do objeto de investigação, mas também quanto àquilo que comprehende como o fazer pesquisa.

Neste texto, apresentamos instrumentos e técnicas de coletas de dados de duas pesquisas de doutorado em Psicolinguística, que visam investigar, cada uma com suas especificidades, aspectos do processamento e da compreensão em leitura em cursos superiores da área da Engenharia, uma delas focando na metalinguagem de área e outra na correferencialidade anafórica.

O texto revela, ainda, interface em, pelo menos, três frentes, de modo a articular áreas do conhecimento e técnicas de pesquisa. Primeiro, em se tratando de pesquisas na área da Psicolinguística, naturalmente, situamo-nos no entrelugar. Sendo da Linguística, buscamos parte dos nossos fundamentos e modos de fazer pesquisa na Psicologia e na Educação. Além disso, assumindo perspectiva de leitura como um processo (meta)cognitivo individual, optamos por analisar participantes em formação inicial de nível superior em cursos cuja natureza frequentemente é desvinculada dos estudos da linguagem. Promovemos, com este movimento, uma aproximação entre (Psico)linguística e Engenharia. Ademais, incluímos, entre os instrumentos selecionados para coleta de dados, o diário de campo, ferramenta bastante cara às áreas da Educação e da Antropologia, mas não frequentemente empregada em estudos psicolinguísticos. Fizemos a opção por mais este instrumento em razão da natureza do dado que ele pode nos fornecer quanto ao objeto investigado na relação com os participantes da pesquisa.

Além das áreas envolvidas, vale ressaltar o papel do entrecruzamento de diferentes instrumentos e técnicas em estudos sobre processamento em leitura. A combinação das técnicas de coleta de dados possibilita que o pesquisador lance um olhar de distintos ângulos, triangulando resultados, propondo análises com maior densidade e considerando os conhecimentos de diversas naturezas envolvidos na compreensão em leitura. Como foi possível depreender no decorrer deste texto, cada instrumento utilizado em cada uma das pesquisas tem uma finalidade. É a combinação deles, no entanto, que dá o desenho metodológico das investigações e torna possível chegar aos objetivos propostos e às respostas às perguntas formuladas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, A. A.; FUJITA, M. S. L.; GIL LEIVA, I.; PANDIELLA, A. Protocolo verbal: análisis de la producción científica, 1941-2013. *Inf. e Soc.*: João Pessoa, v. 25, n. 2, p. 61-75, maio/ago., 2016.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. Inep. *Matriz de avaliação de leitura*. 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *BRASIL no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. *Protocol analysis: verbal reports as data*. Massachusetts: The Mit Press, 1993.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANZEN, B.; SOUZA, A. C. de. *O processamento anafórico em leitura e algumas de suas possíveis implicações para o ensino*. [Manuscrito submetido à publicação].

GRAY, D. E. *Pesquisa no mundo real*. 2. ed. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

KAISER, E. Experimental Paradigms in Psycholinguistics. In: PODESVA, R. J.; SHARMA, D. (ed.). *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p.135-168.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. Compreensão. In: SNOWLING, M.; HULME, C. (ed.) *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 226-244.

LEITÃO, M. M. Processamento Anafórico. In: MAIA, Marcos (org.). *Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015. p.45-58.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. *Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social*, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004. p. 115-130.

MAIA, M. (org.). *Psicolinguística e educação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

MAIA, J.; LIMA, M.L.C. Referenciação e técnicas experimentais: aspectos metodológicos na investigação do processamento correferencial em português brasileiro. *Revista Estudos dos Linguagem*. Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 67-93, jan./jun. 2014.

MITCHELL, D. C. On-line methods in language processing: introduction and historical review. In: CARREIRAS, M.; CLIFTON, C. E. (ed.). *The on-line study of sentence comprehension: eyetracking, ERPs and beyond*. Nova Iorque: Psychology Press, 2004. p. 15-32.

OECD. *Pisa 2018: draft analytical frameworks*. 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. *Becoming a strategic reader*. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R.; SINGER, H. (ed.). *Theoretical models and processes of reading*. 4. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1994. p. 788-810.

PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1995.

SOUZA, A. C. *Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados*. 2004. 232 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0311.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SOUZA, A. C.; RODRIGUES, C. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, L. M. B. *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

SOUZA, A. C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C.; WEIRICH, H. C. Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura. In: SOUZA, A. C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; BACK, A. C. P. (org.). *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. Florianópolis: Insular, 2019. p. 164-200.

TOMITCH, L. M. B. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 42-53, dez. 2007.



Recebido em 31/01/2019. Aceito em 13/03/2019.

CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA PARA O ESTUDO DA APRENDIZAGEM DO COMPONENTE SONORO EM L2

CONTRIBUCIONES DE LA FONÉTICA PARA EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE
DEL COMPONENTE SONORO EN L2

CONTRIBUTIONS OF PHONETICS TO THE STUDY OF L2 SPEECH LEARNING

Rosane Silveira*

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Desde meados dos anos 90, as contribuições da fonética para os estudos da fala em segunda língua (L2) têm aumentado exponencialmente. Esse campo de pesquisa sempre foi fortemente influenciado pelas teorias e hipóteses sobre a aprendizagem de L2, mas, a partir dos anos 90, passou a adotar, também, modelos teóricos voltados exclusivamente para o estudo da fala. Neste artigo, buscamos apontar as principais contribuições da fonética nas pesquisas que buscam compreender como se dá a aprendizagem fonética e fonológica em uma L2. Inicialmente, serão destacadas as principais teorias e metodologias que têm informado os estudos da fala em L2 desde os anos 60. Em seguida, essas influências teóricas e metodológicas serão ilustradas com pesquisas produzidas pelo grupo Fonética e Fonología Aplicadas à Língua Estrangeira (NUPFALLE). Este breve panorama mostra como a interface fonética-fonologia passou a ser fundamental para o desenvolvimento das pesquisas sobre a aprendizagem do componente sonoro da L2.

PALAVRAS-CHAVE: Fonética. Fonología. Segunda Língua. Pesquisa.

RESUMEN: Desde mediados de los años 90, las contribuciones de la fonética para los estudios del habla en segunda lengua (L2) han aumentado exponencialmente. Este campo de investigación siempre fue fuertemente influenciado por las teorías e hipótesis sobre el aprendizaje de L2, pero, a partir de los años 90, pasó a adoptarse, también, modelos teóricos dirigidos exclusivamente para el estudio del habla. En este artículo, buscamos apuntar las principales contribuciones de la fonética en las investigaciones que buscan comprender cómo se da el aprendizaje fonético y fonológico en una L2. En primer lugar, se destacarán las principales teorías y metodologías que han informado los estudios del habla en L2 desde los años 60. A continuación, estas influencias teóricas y metodológicas serán ilustradas con investigaciones producidas por el grupo Fonética y Fonología Aplicadas a la Lengua Extranjera

* Professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da UFSC e do Programa de Pós-Graduação em Inglês. Bolsista Produtividade do CNPq e coordenadora do grupo de pesquisa Núcleo de Fonética e Fonología Aplicadas à Língua Estrangeira. E-mail: rosanesilveira@hotmail.com.

(NUPFALLE). Este breve panorama muestra cómo la interfaz fonética-fonología pasó a ser fundamental para el desarrollo de las investigaciones sobre el aprendizaje del componente sonoro de la L2.

PALABRAS CLAVE: Fonética. Fonología. Segunda Lengua. Investigación.

ABSTRACT: Since the mid-90s, the contributions of phonetics to second language (L2) speech studies have increased exponentially. This field of research has always been strongly influenced by theories and hypotheses about L2 learning, but since the mid-90s, it has also adopted theoretical models focused exclusively on the study of speech. In this article, we seek to highlight the main contributions of phonetics in studies that seek to understand how phonetic-phonological learning occurs in an L2. Initially, the main theories and methodologies that have informed L2 speech studies since the 1960s are highlighted. These theoretical and methodological influences are illustrated with research conducted in Brazil, more specifically research from the group Phonetics and Phonology Applied to Foreign Language (NUPFALLE). This brief overview shows how the phonetics-phonology interface has become

KEYWORDS: Phonetics. Phonology. Second Language. Research.

1 INTRODUÇÃO

O estudo da fala em uma língua diferente da língua materna (doravante L2) tem como ponto de partida algumas perguntas centrais ligadas à aprendizagem fonética e fonológica: somos capazes de incorporar novos sons depois que a gramática fonológica da L1 já está constituída? Como lidamos com as diferenças fonotáticas entre a L1 e a L2? Como percebemos/produzimos os fonemas/afófones da L2? Convivemos com um sistema único para a L1 e para a L2? Ou há um sistema para cada língua? São inúmeros os estudos que buscam, de alguma forma, responder essas perguntas, como podemos constatar em trabalhos que resenham esse tipo de pesquisa (ZIMMER; SILVEIRA; ALVES, 2009; ALVES, 2015; SILVEIRA et al., 2017).

Nos últimos anos, o campo da fonética tem contribuído imensamente para os estudos da fala em L2. Neste artigo, buscamos apontar as principais contribuições da fonética nas pesquisas que buscam compreender como se dá a aprendizagem fonética e fonológica em uma L2. Para atingir esse objetivo, iniciaremos destacando as principais teorias e metodologias que têm informado os estudos da fala em L2 desde os anos 60, dando destaque para pesquisas produzidas no Brasil, mais especificamente pelo grupo Fonética e Fonologia Aplicadas à Língua Estrangeira (NUPFALLE), grupo de pesquisa criado na Universidade Federal de Santa Catarina e cadastrado no CNPq desde 2004. O NUPFALLE é constituído de professores e alunos de Pós-Graduação e de Iniciação Científica de várias instituições brasileiras, envolvidos em projetos de pesquisa em fonética e fonologia aplicada à língua estrangeira. Por fim, destacaremos de que forma a fonética tem auxiliado na investigação da fala em L2.

2 TEORIAS E METODOLOGIAS PRESENTES NA PESQUISA SOBRE A FALA EM L2

As pesquisas sobre a fala em L2 têm como foco principal examinar a percepção e/ou a produção dos sons (segmentos vocálicos ou consonantais) ou de aspectos suprasegmentais da L2 (ex.: acento lexical, entoação, acento tonal). Uma etapa importante nesses estudos envolve a comparação dos sistemas sonoros de duas ou mais línguas e a descrição de problemas de aprendizagem. Alguns estudos também buscam refletir sobre o ensino dos componentes fonéticos e fonológicos da L2, tendo como objetivo ampliar a inteligibilidade da fala do aprendiz de L2. Por exemplo, estudos que investigam o desenvolvimento da fala em língua inglesa por aprendizes brasileiros podem buscar compreender como o sistema consonantal da L2 é construído pelo aprendiz. Para isso, uma primeira etapa é comparar os sistemas consonantais do português brasileiro (PB) e do inglês. Conforme podemos observar no Quadro 1, o PB possui 19 fonemas consonantais (CRISTÓFARO-SILVA, 2001), ao passo que o inglês possui 24 (CELCE-MURCIA et al., 2010). Diante desse cenário, pode-se prever que aprendizes brasileiros poderão ter dificuldades em adquirir sons que não existem em sua língua materna (/ð/ e /θ/), bem como compreender o status de fonema na L2 para sons que são afófones em sua língua materna (ex.: /dʒ/ e /tʃ/). Além disso, terão dificuldade com fonemas que existem em sua L1, porém ocupando posições fonotáticas diferentes na L2, como um /ɹ/ em início de palavra ou /p t k/ em coda silábica.

Consoantes do PB		Consoantes do Inglês	
/p/	/m/	/p/	/f/
/b/	/n/	/b/	/r/
/t/	/n/	/t/	/h/
/d/	/l/	/d/	/dʒ/
/k/	/k/	/k/	/tʃ/
/g/	/f/	/g/	/m/
/f/	/r/	/f/	/n/
/v/		/v/	/n/
/s/		/ð/	/l/
/z/		/θ/	/ɹ/
/ʃ/		/s/	/w/
/r/		/z/	/v/

Quadro 1: Comparação entre os fonemas consonantais do português brasileiro e do inglês

Fonte: produzido pela autora

Para compreender melhor de que forma a fonética passou a desempenhar um papel central nas pesquisas sobre a fala em L2, é interessante traçar um breve panorama das principais influências teóricas e metodológicas nos estudos da L2 a partir dos anos 60, época em que os estudos no campo da L2 começam a ser disseminados (MITCHELL; MYLES, 2004). Veremos que as pesquisas da fala em L2 são fortemente influenciados por teorias ou hipóteses sobre a aprendizagem de uma L2, e que algumas dessas perspectivas teóricas demandam uma abordagem multidisciplinar para investigar a aprendizagem de uma L2, incluindo a aprendizagem do componente sonoro.

Entre os anos 60 e 90, a principal discussão permeando a área da fala em L2 girava em torno de um questionamento: *o que influencia a pronúncia em L2: a L1 do aprendiz ou princípios universais da linguagem?* Esse debate era sustentado, inicialmente, pela Hipótese da Análise Contrastiva (LADO, 1957), cuja principal premissa é a de que a fonologia da L1 influencia a fonologia da L2. O desdobramento metodológico dessa premissa é que os estudos sobre a fala em L2 buscavam identificar diferenças no inventário fonêmico das duas línguas, detectar ausências de fonemas da L2 na L1 e prever substituições a serem feitas pelo aprendiz da L2, com base na transferência de fonemas da L1 para a L2.

As pesquisas desse período tinham como foco generalizações feitas com base nas intuições do pesquisador sobre as diferenças entre a L1 e a L2, ou, posteriormente, a análise de produção da fala em L2. Além da abordagem intuitiva, as pesquisas se valiam da análise de oitiva para a transcrição fonética e a classificação das produções orais dos informantes.

Nos anos 70, o conceito de interlíngua ganha força (CORDER, 1971; SELINKER, 1972), defendendo a ideia de que a língua do aprendiz de L2 não é idêntica nem à L1 nem à L2. Portanto, a interlíngua consiste em “um sistema em si mesmo com estrutura própria” (GASS; SLINKER, 2008, p. 14¹, tradução da autora), contendo elementos da L1, da L2 e novas formas. A metodologia que informa os estudos da fala influenciados pelo princípio da interlíngua consiste em ouvir as produções dos informantes, identificar tipos de erros de pronúncia e suas origens (L1 ou universais), bem como detectar se a interlíngua continua em desenvolvimento ou se ‘fossilizou’, ou seja, se a aprendizagem cessou (GASS; SLINKER, 2008).

¹ “[...] a system of its own with its own structure [...]” (GASS; SLINKER, 2008, p. 14).

Já no final dos anos 70, surge a *Markedness Diferencial Hypothesis* (ECKMAN, 1977), advogando que vários tipos de universais linguísticos influenciam a interlíngua e que aspectos mais marcados (i.e., menos frequentes nas línguas) levam a maior dificuldade de aquisição. O número de estudos testando essa hipótese é bastante significativo no campo da fala em L2, e esses estudos adotam a metodologia de prever aspectos mais ou menos marcados na L1 e na L2 e verificar se os que são mais marcados na L2 causam mais dificuldade de aprendizagem, examinando auditivamente dados de fala dos informantes.

Em meados dos anos 80, surge o *Ontogeny Phylogeny Model* (MAJOR, 1986), o qual propõe que, inicialmente, a L1 influencia mais a aprendizagem do componente sonoro da L2; posteriormente, princípios universais passam a ter um papel central. No entanto, à medida que o aprendiz se torna mais proficiente, os dois tipos de influência diminuem. A metodologia adotada por estudos que testam o modelo de Major (1986) é muito parecida com aquela adotada nos anos 60 e 70, mas uma prática fundamental é comparar diferentes níveis de proficiência, especialmente em estudos com *design* transversal, para identificar erros de produção e classificar como erros resultantes de transferência da L1 ou de processos naturais de desenvolvimento da fala (universais).

Nos anos 90, podemos notar uma grande mudança de perspectivas teóricas e metodológicas nos estudos da fala em L2. Tal mudança é impulsionada pelo surgimento de vários modelos teóricos que apresentam forte influência da psicologia cognitiva e a preferência por abordagens experimentais. O mais influente desses modelos é o *Speech Learning Model* (FLEGE, 1995), que tem como premissa central investigar como a percepção influencia a produção dos sons da L2. Pesquisas que adotam esse modelo buscam compreender a importância das diferenças articulatórias e do status do(s) segmento(s) (fonético ou fonológico) que estão sendo investigados. A metodologia, então, precisa incluir a análise de dados acústicos tanto da L1 quanto da L2 e, preferencialmente, correlacionar o desempenho de aprendizes ou usuários da L2 em testes de percepção e produção do componente sonoro investigado.

Outro modelo bastante influente a partir de meados dos anos 90 foi o PAM – *Perception Assimilation Model*, proposto por Best (1995) e revisado para os estudos em L2 por Best and Tyler (2007) – PAML2. Esse modelo é bastante utilizado pelos estudos que investigam essencialmente a percepção dos sons da L2. A metodologia também é de cunho experimental e tende a incluir uma variedade maior de testes de percepção. A premissa central desses modelos é a de que a habilidade para discriminar pares de fonemas depende da forma como cada um desses fonemas é assimilado pelo aprendiz. Na aprendizagem de uma L2, um contraste fonêmico cujos fonemas são igualmente assimilados a uma única categoria fonológica da L1, prevê-se que o aprendiz terá dificuldades para discriminar entre esses sons. Por exemplo, um brasileiro que percebe as vogais /i/ e /ɪ/ do inglês como sendo equivalentes à vogal /i/ do PB terá dificuldades para discriminar entre esses dois fonemas da língua inglesa.

É graças a forte influência da perspectiva experimental dos anos 90 que passamos a observar a utilização de procedimentos de análise da fonética nas pesquisas da fala em L2, com especial destaque para a fonética acústica e perceptual. A metodologia envolve coleta de dados mais ampla e comparação efetiva entre dados de fala da L1 e da L2. Neste momento, a sociolinguística também passa a influenciar metodologicamente as pesquisas da fala em L2, com a inserção de variáveis que buscam compreender melhor as diferenças individuais e do contexto de aprendizagem e/ou exposição à L2. A análise dos dados pode incluir o julgamento de ouvintes especializados, mas precisa, necessariamente, ser acompanhada de análise acústica, quer seja para a elaboração dos estímulos dos testes de percepção, quer seja para a análise dos dados de produção. A comparação entre dados de monolíngues e bilíngues é fundamental dentro desta perspectiva.

Recentemente, a área de estudos sobre a fala em L2 tem sido influenciada pela Teoria da Complexidade, mais especificamente, pela proposta dos Sistemas Dinâmicos e Adaptativos Complexos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; DE BOT, 2017), a qual preconiza que a aprendizagem de uma L2 emerge da interação entre vários fatores (e.g., individuais, cognitivos, contextuais e linguístico), que tal aprendizagem é não-linear, e que há uma trajetória única para cada aprendiz. Metodologicamente, essa perspectiva teórica requer a continuidade da perspectiva experimental, mas é fundamental analisar e considerar a variabilidade e a gradiente dos dados, bem como observar relações entre dados linguísticos e não linguísticos e priorizar a análise de dados longitudinais e intra-indivíduo.

Cabe notar que a valorização dos percursos individuais dos aprendizes de L2 implica grandes mudanças metodológicas que ainda estão sendo construídas pelos pesquisadores da área (LOWIE, 2017). Um ponto crucial nessa mudança é aceitar que o sistema linguístico de um falante de L2 não deve ser equiparado ao sistema de um falante monolíngue. Portanto, a comparação com dados de falantes monolíngues não deve, necessariamente, ser vista como a forma ideal para analisar dados de percepção e produção da fala em L2. Consequentemente, passamos a ter estudos que se voltam para a descrição do sistema do aprendiz e do grau de inteligibilidade da linguagem produzida pelo aprendiz, segundo a perspectiva de outros aprendizes com línguas maternas diversas e, eventualmente, segundo a perspectiva de falantes nativos da L2 sendo investigada.

Estudos informados teoricamente pelos modelos dos anos 90 (ex.: SLM, PAM, PAML2) e pela teoria dos Sistemas Dinâmicos Adaptativos Complexos demandam uma forte interface entre a fonética e a fonologia. Frequentemente, os estudos que demandam tal interface têm sido identificados com a perspectiva da Fonologia de Laboratório (BECKMAN; KINGSTON, 1990; PIERRHUMBER, BECKMAN; LADD, 2000), termo cunhado por Pierrhumbert (1987) para descrever uma perspectiva científica que utiliza uma abordagem multidisciplinar para investigar como a língua falada é estruturada, aprendida e utilizada (COHN; FOUGERON; HUFFMAN, 2012). A perspectiva da Fonologia de Laboratório requer a incorporação de metodologias experimentais de outras áreas (fonética, aquisição, sociolinguística, psicolinguística) para compreender a fala humana (COHN; FOUGERON; HUFFMAN, 2012).

Este breve panorama mostra de que forma a pesquisa sobre a aprendizagem da fala em L2 foi se constituindo desde os anos 60 até o momento, e como a interface fonética-fonologia passou a ser fundamental para o desenvolvimento dessa área. Na próxima seção, ilustraremos essas mudanças teóricas e metodológicas no âmbito do grupo de pesquisa NUPFFALE, formado por pesquisadores brasileiros interessados em investigar a fala em L2.

3 BREVE PANORAMA DAS PESQUISAS DO GRUPO NUPFFALE

Nesta seção, buscamos exemplificar a forma como as perspectivas teóricas descritas na seção anterior podem ser observadas nas pesquisas produzidas no âmbito do grupo NUPFFALE.

Os primeiros estudos do grupo de pesquisa foram orientados pela profa. Barbara Oughton Bapatista, em meados dos anos 90. Nas primeiras dissertações de mestrado, podemos observar uma forte influência dos trabalhos de Eckman (1977) e Major (1986). Por exemplo, o Quadro 2 apresenta os trabalhos de Rebello (1997) e Silva Filho (1998), os quais foram claramente *inspirados na Markedness Theory*, tendo como foco principal a análise da produção de padrões silábicos da L2 em termos de fatores linguísticos como sonoridade, ponto e modo de articulação e contexto fonológico.

Autor	Nível	Título
Rebello (1997)	Mestrado	The acquisition of English initial /s/ clusters by Brazilian learners.
Silva Filho (1998)	Mestrado	The production of English syllable-final consonants by Brazilian learners
Cornelian Jr. (2003)	Mestrado	Brazilian learners' production of /s/ clusters: Phonological structure and environment.

Quadro 2: Exemplos de pesquisas conduzidas nos anos 90

Fonte: produzido pela autora

Cabe destacar que esses estudos investigavam exclusivamente dados de produção da fala e que a análise de oitiva era utilizada para transcrever foneticamente a produção dos aprendizes. A mesma perspectiva teórica e metodológica foi adotada, de forma integral

ou parcial, por outras dissertações e teses produzidas pelo grupo (ex., BETTONI-TECHIO, 2005; DELATORRE, 2006; SILVEIRA, 2004).

Conforme demonstra o Quadro 3, nos estudos realizados entre os anos 2000-2005, já podemos observar a influência do SLM de Flege (1995), com a discussão sobre a relação entre **percepção e produção** da fala em L2.

Autor	Nível	Título
Koerich (2002)	Doutorado	Perception and production of word-final vowel epenthesis by Brazilian EFL students
Silveira (2004)	Doutorado	The influence of instruction on the perception and production of English word-final consonants
Kluge (2004)	Mestrado	Perception and production of English syllable-final nasals by Brazilian learners

Quadro 3: Exemplos de pesquisas influenciadas pela fonética perceptual (início dos anos 2000)

Fonte: produzido pela autora

Koerich (2002) produziu o primeiro trabalho do grupo NUPFFALE no campo da percepção da fala em L2, bem como o primeiro que busca a interface entre fonética e fonologia. De fato, ao olharmos a metodologia da pesquisa, é possível observar que os dados de produção foram coletados e analisados seguindo a tradição dos estudos das décadas anteriores, ou seja, a análise era baseada na transcrição fonética feita por especialistas e na categorização das produções. Já nos dados de percepção, aparece a utilização da metodologia da fonética perceptual. Procedimentos metodológicos semelhantes são utilizados nos estudos de Silveira (2004) e Kluge (2004).

Há que se ressaltar que a fundadora do grupo NUPFFALE já buscava a interface entre fonética e fonologia em sua própria pesquisa de doutorado (BAPTISTA, 1992), a qual investigou a aquisição das vogais da língua inglesa por brasileiros e foi conduzida no laboratório de fonética da *University of California at Los Angeles*.

A pesquisa de Baptista (1992) adota uma perspectiva metodológica bastante diferente das pesquisas orientadas por ela no início de sua atuação no Programa de Pós-Graduação em Inglês. A metodologia adotada é claramente informada pela fonética acústica, uma vez que a análise dos dados é feita com base nos valores dos formantes das vogais. Além disso, a coleta dos dados adota uma perspectiva longitudinal, o que permite discutir o papel da proficiência na construção da gramática fonológica da L2, como proposto pelo modelo de Major (1986).

A presença marcante da fonética acústica pode ser observada em duas pesquisas de mestrado conduzidas em meados dos anos 2000. Como mostra o Quadro 4, Cohen (2004) conduziu o primeiro estudo investigando os valores de *VOT* (*voice onset time*), comparando dados da L1 e da L2 de brasileiros, aprendizes de inglês. Ribeiro (2006) conduziu a primeira pesquisa investigando os correlatos acústicos (duração, frequência fundamental, e pico de intensidade) do acento lexical em dados do inglês e do português brasileiro.

Autor	Nível	Título
Cohen (2004)	Mestrado	The VOT dimension: A bi-directional experiment with English and Brazilian-Portuguese stops
Ribeiro (2006)	Mestrado	Acoustic correlates of word-stress production in the connected speech of American English and Brazilian Portuguese speakers.

Quadro 4: Exemplos de pesquisas com forte influência da fonética acústica (meados dos anos 2000)

Fonte: produzido pela autora

Como podemos observar no Quadro 5, entre 2006 e 2010, os pesquisadores do NUPFFALE passaram a explorar cada vez mais as alternativas metodológicas da fonética acústica e perceptual para investigar a percepção e a produção da fala em L2 por aprendizes brasileiros. A tese de Rauber (2006) demonstra uma clara ênfase na metodologia da fonética acústica e perceptual para o estudo de vogais.

Autor	Nível	Título
Rauber (2006)	Doutorado	Perception and production of English vowels by Brazilian EFL speakers
Nobre-Oliveria (2007)	Doutorado	The effect of perceptual training on the learning of English vowels by Brazilian Portuguese speakers
Kluge (2009)	Doutorado	Brazilian EFL learners' identification of word-final /m-n/: native/nonnative realizations and effect of visual cues
Bion (2007)	Mestrado	The role of listeners' dialect in the perception of foreign accented vowels
Baratieri (2006)	Mestrado	Production of /l/ in the English coda by Brazilian EFL learners: An acoustic-articulatory analysis

Quadro 5: Exemplos de pesquisas com forte influência da fonética acústica e perceptual (2006-2010)

Fonte: produzido pela autora

Ainda na segunda metade dos anos 2000, como mostra o Quadro 5, os estudos voltados para a percepção da fala em L2 passaram, também, a utilizar técnicas de manipulação de pistas acústicas para melhor compreender a percepção da fala em L2. Nobre-Oliveira (2007), por exemplo, utilizou a manipulação de pistas acústicas (valores de F1 e F2, bem como duração das vogais) para verificar o efeito do treinamento perceptual (baseado em estímulos produzidos naturalmente e estímulos acusticamente manipulados) na aprendizagem de vogais da língua inglesa por aprendizes brasileiros.

A noção de que a construção do sistema fonético-fonológico se dá com base em múltiplos fatores fica evidente, também, na tese de Kluge (2009), a qual destaca o efeito da informação acústica e visual na percepção de codas consonantais nasais da língua inglesa por brasileiros. Além disso, a dissertação de Bion (2007) utiliza a análise acústica de vogais produzidas por falantes de inglês (nativos e não nativos) de diferentes nacionalidades com o intuito de explicar como essas vogais são percebidas por falantes nativos do inglês.

O Quadro 5 também ilustra que, no campo da produção da fala em L2, começam a aparecer trabalhos que investigam o papel do detalhe acústico na produção de consoantes. Baratieri (2006) analisa os dados de produção acusticamente e destaca a gradiente da líquida produzida por brasileiros, revelando diferentes estágios de aquisição para a consoante líquida.

Atualmente, as pesquisas do grupo NUPFFALE investigam o papel do detalhe fonético e do tipo de input que o aprendiz de L2 recebe, em especial quando pensamos no aprendiz da língua inglesa, utilizada como língua de comunicação internacional por falantes de inúmeras nacionalidades. As pesquisas têm, cada vez mais, visto a aprendizagem do componente sonoro em L2 como um fenômeno complexo no qual o aprendiz está exposto a dados com diferentes características acústicas e articulatórias e deve se comunicar com ouvintes que não são necessariamente falantes nativos da língua que está sendo utilizada para comunicação.

Como pode ser observado no Quadro 6, a tese de Delatorre (2017) discute a natureza complexa da aprendizagem sonora em L2, voltando o olhar para o detalhe fonético de produções do -ed de diferentes grupos de falantes do inglês e para a inteligibilidade dessas produções para aprendizes brasileiros.

Autor	Nível	Título
Delatorre (2017)	Doutorado	Intelligibility of English verbs ending in -ed for Brazilian learners of English listeners
Passarella dos Reis (2017)	Doutorado	"What do you mean?": Nuclear stress in English as an international language: Uses and interpretations"
Gonçalves (2017)	Doutorado	The orthographic signature in second language speech acquisition and processing.

Quadro 6: Exemplo de pesquisas a partir de 2010

Fonte: produzido pela autora

Já a tese de Passarella-dos Reis (2017) é a primeira a investigar as características acústicas do acento nuclear de enunciados em língua inglesa produzidos por brasileiros e a inteligibilidade desses enunciados, com base no julgamento de ouvintes em situação de interação comunicativa. Por fim, o Quadro 6 mostra que, no campo do processamento da fala em L2, a tese de Gonçalves (2017) investigou de que forma a ortografia é açãoada quando aprendemos sons de uma L2, examinando a aprendizagem de um léxico artificial.

4 CONCLUSÃO

Esse breve panorama de pesquisas conduzidas pelo grupo NUPFFALE mostra que, no campo da fala em L2, os trabalhos desenvolvidos desde o início dos anos 2000 constantemente buscam a interface entre fonética e fonologia. As pesquisas estão alinhadas à perspectiva da Fonologia de Laboratório, demonstrando a coexistência de “padrões sutis, gradientes e variáveis (i.e., fonéticos) e padrões completos e categóricos (i.e., fonológicos) (SCOBIE 2007, p. 18).

A utilização de metodologias do campo da fonética auxilia na análise dos dados de fala e na compreensão do complexo fenômeno da construção da gramática sonora de uma L2. Como explica SCOBBI, (2007, p. 30), as categorias discretas da fonologia nem sempre ajudam a entender o desenvolvimento fonológico em L2. Além disso, as intuições do falante ou os julgamentos do pesquisador também estão sujeitos à variação e são influenciados pela ortografia e atitudes sociolinguísticas.

Para as pesquisas da fala em L2 que buscam uma interface com o ensino de línguas (SILVEIRA, 2004; ALVES, 2004; NOBRE-OLIVEIRA, 2007), a inclusão de metodologias da fonética foi fundamental para compreender que o sotaque não é um problema porque a variação é a norma e não a exceção no desenvolvimento da fala. Ao partir desse princípio, fica claro que os aspectos fonológicos devem ser priorizados no ensino de L2. O detalhe fonético pode ser abordado no ensino de L2 porque pode aumentar a inteligibilidade da fala e a compreensão oral, mas não é fundamental, pois não se tem como objetivo eliminar o sotaque do aprendiz de L2, nem tampouco emular a fala ou a percepção de um falante nativo idealizado. A análise fonética também permite novos *insights* sobre as características acústicas dos dados de produção utilizados como estímulo nas pesquisas e aos quais o aprendiz de L2 está exposto.

Como ressalta Ladefoged (1972), há muitos tipos de interface entre fonética e fonologia, dependendo dos objetivos da pesquisa e de seus pressupostos. Os estudos da fala em L2 claramente buscam um tipo de interface que auxilia na resposta de perguntas de pesquisa e que gera novas perguntas a serem investigadas. Como ressalta Davidson (2011, p. 126, tradução da autora),

O estudo da [...] fala em L2 tem se beneficiado de pesquisas de vários subcampos da linguística. Insights advindos da fonologia, da fonética acústica, perceptual e articulatória têm influenciado nossa compreensão sobre como falantes aprendem a produzir uma língua estrangeira.²

² “The study of second language speech production has benefited from research in several subfields of linguistics. Insights from phonology, acoustic phonetics, and articulatory phonetics have all influenced our understanding of how speakers learn to produce a foreign language.”

Para Davidson (2011), nos próximos anos vamos ter um número maior de estudos que incorporam as ferramentas de análise da fonética articulatória (ex.: ultrassom, articulografia eletromagnética (EMA). À medida que novas tecnologias são disponibilizadas aos pesquisadores, novos desafios são lançados e nossas perguntas de pesquisa e escolhas metodológicas precisam ser reformuladas para que novos *insights* sobre a aprendizagem da fala em L2 sejam gerados.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. *O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade*. 2004. 335 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.

ALVES, U. K. *Estudios recientes sobre la adquisición fonético-fonológica de lenguas extranjeras desarrollados en Brasil*. In: LUCHINI, Pedro Luis; GARCÍA JURADO, María Amalia; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. (org.). *Fonética y fonología: articulación entre enseñanza e investigación*. Mar del Plata, Argentina: Editora da Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015, v. 1. p. 98-109.

BAPTISTA, B. O. *The acquisition of English vowels by eleven Brazilian-Portuguese speakers: An acoustic analysis*. 1992. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística) – University of California at Los Angeles, Califórnia, 1992.

BARATIERI, J. P. *Production of /l/ in the English coda by Brazilian EFL learners: An acoustic-articulatory analysis*. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Inglês) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BECKMAN, M.; KINGSTON, J. Introduction. In: KINGSTON, J.; BECKMAN, M. *Papers in laboratory phonology I: between the grammar and physics of speech*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 1-16.

BEST, C. A direct realist view of cross-language speech perception. In: STRANGE, W. *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Timonuim, MD: York Press, 1995. p. 171-204.

BEST, C.; TYLER, M. D. Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. In: BOHN, O. S.; MUNRO, M. J. *language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007. p. 13-34.

BETTONI-TECHIO, M. *Production of final alveolar stops in Brazilian Portuguese/English interphonology*. 2005. 136 f. Dissertação (Mestrado em Inglês) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BION, R. A. H. *The role of listeners' dialect in the perception of foreign-accented vowels*. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Inglês) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

CELCE-MURCIA, M. et al. *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. 2nd. ed. New York, NY, Cambridge University Press, 2010.

CORDER, P. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, v. 5, p. 161-170, 1971.

CORNELIAN Jr., D. *Brazilian learners' production of/s/ clusters: Phonological structure and environment*. 2003. 78 f. Dissertação (Mestrado em Inglês) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

CRISTÓFARO SILVA, T. *Fonética e Fonologia do Português*. São Paulo: Contexto, 2001.

DAVIDSON, L. Phonetic and phonological factors in the second language production of phonemes and phonotactics. *Language and Linguistics Compass*, v. 5, n. 3, p. 126–139, 2011.

DE BOT, K. Complexity theory and dynamic systems theory: same or different? In: ORTEGA, Lourdes; HAN, Zhao. *Complexity theory and language development: in celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishers, 2017. p. 51-58.

DELATORRE, F. *Brazilian EFL learners' production of vowel epenthesis in words ending in -ed*. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Inglês) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DELATORRE, F. *Intelligibility of English verbs ending in -ed for Brazilian learners of English listeners*. 2017. 312 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

ECKMAN, F. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, v. 27, p. 315-330, 1977.

FLEGE, J. E. Second language speech learning: theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233-277.

GASS, S.; SELINKER, L. *Second language acquisition: An Introductory Course*, 3rd ed. New York: Routledge/Taylor Francis. 2008.

GONÇALVES, A. R. *The orthographic signature in second language speech acquisition and processing*. 2017. 156 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

KOERICH, R. D. *Perception and production of word-final vowel epenthesis by Brazilian EFL students*. 2002. 261 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

KLUGE, D. C. *Perception and production of English syllable-final nasals by Brazilian learners*. 2004. 175 f. Dissertação (Mestrado em Inglês) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

KLUGE, D. C. *Brazilian EFL learners' identification of word-final /m-n/: native/nonnative realizations and effect of visual cues*. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

KUHL, P. K. Human adults and human infants show a “perceptual magnet effect” for the prototypes of speech categories, monkeys do not. *Perception & Psychophysics*, v. 50, n. 2, p. 93–107, 1991.

LADO, R. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON; L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LOWIE, W. Lost in state space?: Methodological considerations in Complex Dynamic Theory approaches to second language development research. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. *Complexity theory and language development: in celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishers, 2017. p. 123-141.

MAJOR, R. C. A model for interlanguage phonology. In: IOUP, G.; WEINBERGER, S. H. *Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system*. New York: Newbury House, 1986. p. 101-124.

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second language learning theories*. 2. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

NOBRE-OLIVEIRA, D. *The effect of perceptual training on the learning of English vowels by Brazilian Portuguese speakers*. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

PASSARELLA DOS REIS, L. “*What do you mean?*’ Nuclear stress in English as an international language: Uses and interpretations”. 2017. 352 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

PIERREHUMBERT, J.; BECKMAN, M.; LADD, D. R. Conceptual foundations of phonology as a laboratory science. In: BURTON-ROBERTS, P. C.; DOCHERTY G. *Phonological knowledge*. Oxford University Press, Oxford, 2000. p. 273-303.

RAUBER, A. S. *Perception and production of English vowels by Brazilian EFL speakers*. 2006. 218 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

REBELLO, J. T. *The acquisition of English initial /s/ clusters by Brazilian learners*. 1997. 198 f. Dissertação (Mestrado em Inglês) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

RIBEIRO, T. S. *Acoustic correlates of word-stress production in the connected speech of American English and Brazilian Portuguese speakers*. 2006. 63 f. Dissertação (Mestrado em Inglês) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SCOBIE, J. M. Interface and overlap in phonetics and phonology. In: RAMCHAND, G.; REISS, C. *The Oxford handbook of linguistic interfaces*. Oxford, Oxford Univ. Press, 2007. p. 17–52.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p. 209-231, 1972.

SILVA FILHO, J. *The production of English syllable-final consonants by Brazilian learners*. 1998. 123 f. Dissertação (Mestrado em Inglês) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

SILVEIRA, R. *The influence of instruction on the perception and production of English word-final consonants*. 2004. 271 f. Tese (Doutorado em Inglês) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SILVEIRA, R. et al. *Percepção, produção e inteligibilidade do inglês falado por usuários brasileiros*. In: TOMITCH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (org.). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2017. p. 237-283.

ZIMMER, M. C.; SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. *Pronunciation instruction for Brazilians: bringing theory and practice together*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing (CSP), 2009.



Recebido em 22/01/2019. Aceito em 28/04/2019.